CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Nadilene Nery de Melo

ADAPTANDO UM MODELO DE CURADORIA DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA UTILIZAÇÃO NO ENSINO BÁSICO DE REDES PÚBLICAS: UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Rio de Janeiro
2023

Nadilene Nery de Melo

ADAPTANDO UM MODELO DE CURADORIA DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA UTILIZAÇÃO NO ENSINO BÁSICO DE REDES PÚBLICAS: UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores:

Prof. Dr. Victor Gonçalves Gloria Freitas

Profa. Dra. Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de Castro

M528p Melo, Nadilene Nery de
Adaptando um modelo de curadoria de recursos educacionais digitais para utilização no ensino básico de redes públicas: uma perspectiva antirracista / Nadilene Nery de Melo.– Rio de Janeiro, 2023.
110 f.

Orientador: Victor Gonçalves Glória Freitas ,
Coorientadora: Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de Castro
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

1 Recursos educacionais digitais (RED). 2. Educação antirracista. 3. Educação pública. 4. Curadoria. I.Freitas, Victor Gonçalves Glória, prof. orient. II. Castro, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de, prof. coorient. III. Título.

CDD 371.344

NADILENE NERY DE MELO

ADAPTANDO UM MODELO DE CURADORIA DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA UTILIZAÇÃO NO ENSINO BÁSICO DE REDES PÚBLICAS: UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
VICTOR GONCALVES GLORIA FREITAS
Data: 03/08/2023 16:22:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Victor Gonçalves Glória Freitas, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. André Cotelli do Espírito Santo, M. Sc. (UNICARIOCA)

Profa. Cassia Isac Gonçalves da Silva, D. Sc. (IFRJ)

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu falecido pai: negro, nordestino, vendedor ambulante, sem o ensino fundamental completo e que sempre dizia com orgulho: “eu posso não ter estudado, mas minhas filhas estão todas na faculdade!”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus: a minha ancestralidade negra, indígena e branca, que me deu os questionamentos e as inquietações necessárias para iniciar esse projeto de pesquisa, a minha esposa que esteve ao meu lado todo tempo dizendo que eu era capaz e que em muito contribuiu para meu letramento racial crítico, a minha mãe, que através de conversas sobre como a educação poderia transformar a vida de uma "favelada", me fez vislumbrar um futuro acadêmico como via de acesso a outras esferas sociais, a meus amigos, os quais sempre me apoiaram e acreditaram que eu fosse capaz de concluir o mestrado com êxito. Sem essas pessoas para me dar suporte ou até mesmo uma bronca nos momentos necessários, eu certamente não teria chegado até aqui e em meio a tantas adversidades, esse projeto não teria sido concluído. Em segundo lugar, agradeço aos profissionais envolvidos neste trabalho: ao meu orientador professor Doutor Victor Gonçalves, eterna gratidão pela disponibilidade, pelos conselhos, pelas reuniões de cunho técnico e motivacional, por ter aberto as portas de sua casa e de seu conhecimento para que eu pudesse consigo compartilhar. Aos professores do curso de Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UNICARIOCA que eu tive o prazer de ser aluna: obrigada por fazer meus sábados mais produtivos e por todo ensinamento compartilhado, muito desta dissertação é fruto das reflexões feitas a partir das aulas, dos trabalhos e das conversas informais. Em terceiro lugar, agradeço aos meus colegas de profissão que anonimamente contribuíram respondendo os questionários tão valiosos para as análises que foram feitas. Finalmente, agradeço aos membros da banca, que dispuseram de seu tempo para leitura e avaliação deste trabalho sem ter em troca nada menos que o estímulo ao estudo e à pesquisa. A todos e todas vocês, muito obrigada.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

(Nelson Mandela)

RESUMO

Vinte anos depois da publicação da lei 10.639, a busca de meios para efetiva implementação de uma educação antirracista no ensino básico ainda é uma necessidade e questão de relevância na área da educação, sobretudo na rede pública de ensino brasileira cuja maioria dos discentes são negros e negras. Tendo isso em vista, a presente dissertação teve como objetivo geral a definição de critérios para utilização e adaptação de Recursos Educacionais Digitais (REDs) para que possam ser utilizados como auxílio pedagógico na implementação de uma Educação Antirracista de forma segura, uma vez que elementos racistas ainda fazem parte de muitos materiais dispostos na rede mundial de computadores. Para tal, três estratégias metodológicas foram adotadas: primeiramente, foi feita uma revisão de literatura dividida em dois capítulos, um de fundamentação pedagógica e outro de fundamentação tecnológica. O primeiro visou investigar os fatos históricos que conduziram à necessidade de uma educação antirracista no ensino básico, bem como os fundamentos teóricos que a definem e o que já tem sido feito para que seja uma realidade no ensino público do Rio de Janeiro. O segundo, por sua vez, teve como objetivo a compreensão do que são REDs, dos entraves para sua utilização em escolas públicas e a investigação da existência de repositórios digitais de REDs antirracistas. Em seguida, aplicou-se um questionário de maneira virtual respondido por professores e professoras de escolas de ensino básico público do Rio de Janeiro e propôs-se uma análise exploratória e uma análise de conteúdo das respostas para compreensão da relação destes educadores com a educação antirracista e a utilização de REDs nas aulas. Finalmente, realizou-se uma análise documental de documentos oficiais, arquivos institucionais e publicação oficial com o objetivo de delimitar-se critérios para curadoria de REDs para a implementação de uma educação antirracista. Constatou-se a partir dos métodos propostos que há um interesse da maior parte dos educadores respondentes do questionário em implementar uma educação antirracista em suas aulas, embora um grupo ainda precise de mais esclarecimentos do que ela se trata e de como aplicá-la. Além disso, apurou-se que a utilização de REDs já é uma realidade nas salas de aula que estes educadores lecionam. Finalmente, aliando critérios de curadoria previstos por uma Organização de Sociedade Civil às premissas de uma educação antirracista previstas na revisão de literatura e nos documentos analisados, construiu-se um modelo de curadoria de REDs sob uma perspectiva antirracista. As análises, pois, responderam à questão norteadora desta pesquisa, os REDs são uma possibilidade real de material pedagógico em prol de uma educação antirracista, mas sua utilização e adaptação depende da curadoria do professor ou professora que deve estar devidamente capacitado para a execução deste trabalho.

Palavras-chave: REDs; educação Antirracista; educação pública; curadoria.

ABSTRACT

Twenty years after the publication of Law 10,639, the research for ways to effectively implement anti-racist education in basic education is still a necessity and a matter of relevance in the field of education, especially in the Brazilian public school system, where the majority of students are black and black. For this reason, the present dissertation had as its general objective the definition of criteria for the use and adaptation of Digital Educational Resources (DERs) as a pedagogical aid in the implementation of an Anti-Racist Education, since racist elements are still part of many materials available on the world wide web. To this end, three methodological strategies were adopted: first, a literature review was carried out divided into two chapters, one on pedagogical foundations and the other one on technological foundations. The first aimed to investigate the historical facts that led to the need for anti-racist education in basic education, as well as the theoretical foundations that define it and what has already been done to make it a reality in public education in Rio de Janeiro. The second aimed to understand what DERs are, the obstacles to their use in public schools and to investigate the existence of digital repositories of anti-racist DERs. Then, a virtual questionnaire was applied and answered by teachers from public elementary schools in Rio de Janeiro and an exploratory analysis and a content analysis of the responses were proposed to understand the relationship of these educators with anti-racist education and the use of DERs in their classes. Finally, a documental analysis of official documents, institutional archives and official publication was carried out with the objective of delimiting criteria for curating DERs for the implementation of an anti-racist education. It was found through the described methods that there is a genuine interest of most educators responding to the questionnaire in implementing an anti-racist education in their classes, although a group still needs more clarification on what it is about and how to apply it. In addition, it was found that the use of DERs is already a reality in the classrooms that these educators teach. Finally, combining curatorship criteria provided by a Civil Society Organization to the premises of an anti-racist education foreseen in the literature review and in the analyzed documents, a curatorship model for DERs was built from an anti-racist perspective. The analyzes, therefore, answered the guiding question of this research, the DERs are a real possibility of pedagogical material in favor of an anti-racist education, but its use and adaptation depends on the curatorship of the teacher who must be properly trained to carry out this work.

Keywords: DERs; anti-racist education; public education; curatorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Atos Normativos.....28

Figura 2: Fundação de entidades e atos do Movimento Negro.....29

Figura 3: A GERER na rede social *Instagram*.....34

Figura 4: A GERER na rede social *Instagram*.....34

Figura 5: Materiais Disponíveis no Portal MultiRio.....35

Figura 6: Material RioEduca 2022 – Sexto Ano do Ensino Fundamental..35

Figura 7: Subdivisões de um Software.....43

Figura 8: Características e funcionalidades do Objeto Digital de Aprendizagem..... 45

Figura 9: Diagrama das funcionalidades e características do jogo digital...47

Figura 10: Características e funcionalidades de um Repositório Educacional Digital..... 49

Figura 11: Fases da Pesquisa.....54

Figura 12: Dimensões do Instrumento de Revisão de Ferramentas de Aprendizagem.....82

Figura 13: Papeis envolvidos nas classificações dos REDs.....85

Figura 14: Mapa Mental para a curadoria de REDs sob uma perspectiva antirracista.....98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Autodeclaração de raça.....64
Gráfico 2: Segmento de Atuação dos Docentes.....64
Gráfico 3: Disciplina de Atuação.....65
Gráfico 4: Tempo de Atuação.....65
Gráfico 5: Rede de Atuação.....66
Gráfico 6: Turnos de trabalho.....66
Gráfico 7: Dias trabalhados por semana.....66
Gráfico 8: Horas dedicadas a planejamento semanal.....67
Gráfico 9: Utilização de REDs.....67
Gráfico 10: Fontes de REDs acessadas.....67
Gráfico 11: REDs mais utilizados.....68
Gráfico 12: Conhecimento da existência da educação antirracista.....69
Gráfico 13: Educadores que se autodeclaram antirracistas.....70
Gráfico 14: Familiaridade dos respondentes aos documentos oficiais.....70
Gráfico 15: Participação em formações continuadas.....71
Gráfico 16: Aptidão ao tratamento de questões raciais nas aulas.....71
Gráfico 17: Representatividade no material didático.....72
Gráfico 18: Tratamento de questões étnico-raciais.....73
Gráfico 19: Presença de diversidade racial em atividades didáticas.....73
Gráfico 20: Crença na importância das formações para uma educação antirracista.....74
Gráfico 21: A importância de repositórios educacionais antirracistas.....74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos oficiais levantados.....56
Quadro 2: Documentos analisados.....62
Quadro 3: Tipos de definições obtidas.....76
Quadro 4: Recorrência temática.....76
Quadro 5: Unidades temáticas contrárias presentes nas definições.....76
Quadro 6: Unidades temáticas das definições diferentes mas não contrárias.....77
Quadro 7: Frequência dos verbos.....78
Quadro 8: Frequência de substantivos.....78
Quadro 9: Associações das unidades de registro a classes temáticas.....79
Quadro 10: Aspectos essenciais no processo de avaliação.....84
Quadro 11: Princípios para uma educação antirracista.....92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEDIF	Coordenação de Educação na Diferença
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
COVID-19	*Corona Virus disease* - 2019
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FME	Fundação Municipal de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
GERER	Gerência de Relações Étnico Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LORI	*Learning Objet Review Instrument* (Instrumento de Revisão de Ferramentas de Aprendizagem).
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
Neafro	Núcleo de Educação da Cultura Antirracista
ODA	Objeto Digital de Aprendizagem
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REA	Recursos Educacionais Abertos
REDs	Recursos Educacionais Digitais
RI	Repositórios Institucionais
RT	Repositórios Temáticos
Seeduc-RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
Secad	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIG / SIS	Sistema de Gestão Educacional
SMDH	Secretaria Municipal de Direitos Humanos
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SSPCA	Subsecretaria de Projetos Transversais, Cooperação e Articulação Institucional
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e comunicação
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

1.1 Relevância da Pesquisa 15

1.2 Problematização 18

1.3 Estado da Arte 19

1.4 Objetivos 21

1.4.1 Objetivo Geral 21

1.4.2 Objetivos Específicos 21

2 FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA 22

2.1 O Movimento Negro Educador 22

2.1.1 A Educação do Negro e da Negra Brasileiros: um pouco de História 23

2.2 Os pressupostos de uma Educação Antirracista 29

2.2.1 Educação Antirracista na prática: esforços de redes públicas do Rio de Janeiro 33

3 FUNDAMENTAÇÃO TECNOLÓGICA 39

3.1 As TDICs no contexto do Ensino Básico 39

3.1.1 As TDICs e o ensino antirracista 41

3.2 Recursos Educacionais Digitais: classificações 42

3.2.1 Objeto Digital de Aprendizagem 44

3.2.2 Jogos Educativos 46

3.2.3 Repositórios Educacionais Digitais 48

3.3 REDs para uma educação antirracista já são uma realidade? 51

4 METODOLOGIA DE PESQUISA 53

4.1 Levantamento de Dados 54

4.2 Técnicas de Análise 58

4.2.1 Revisão de Literatura 59

4.2.2 Análise Estatística de Dados e Análise de Conteúdo 59

4.2.3 Análise Documental 62

5 ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES 64

5.1 Sobre os questionários 64

5.2 Sobre o modelo de curadoria de REDs recomendado pelo CIEB e a previsão de documentos oficiais 80
5.2.1 A curadoria de REDs para utilização em escolas públicas de ensino básico.....80
5.2.1.1 A qualidade dos REDs 81
5.2.1.2 O desenvolvimento de capacidades 83
5.2.1.3 O modelo de curadoria de REDs proposto pelo CIEB.....84
5.2.2 O que preveem os documentos oficiais 86
5.2.2.1 Leis, Pareceres e Resolução 86
5.2.2.2 Quanto à análise de uma publicação oficial 90
5.3 Proposta de um modelo de curadoria de REDs para uma educação antirracista.....95

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 100
APÊNDICE 107

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia de COVID-19 tornou-se evidente e necessária a presença e utilização de novas tecnologias digitais na educação brasileira, uma vez que o ensino remoto se tornou a única opção capaz de viabilizar a manutenção do contato entre a escola e a comunidade. Porém, segundo Selwyn (2018), tais tecnologias, que se caracterizam como o cerne da maioria das práticas educacionais da contemporaneidade, devem ser questionadas criticamente. Tal questionamento não implica juízos de valor sobre o quanto é bom ou ruim o uso das novas tecnologias educacionais, mas avaliar de que forma estas impactam o ambiente escolar e que sentido trazem consigo.

Assume-se aqui o quão "perigoso" pode ser o uso das tecnologias digitais na educação, principalmente porque estas não chegam em nossas salas destituídas de aspectos positivos, negativos ou até mesmo intermediários (SELWYN, 2018). Vale ressaltar que dizer que sua utilização é perigosa, não significa dizer que esta é má. "Se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer. Então minha posição leva não à apatia, mas a um hiperativismo pessimista." (FOUCAULT, 1982 apud ROUSE, 2005, p. 115). Em outras palavras, reconhecendo o valor positivo da introdução de novas tecnologias na Educação, não se pode desconsiderar que se não pensadas juntamente com o porquê de utilizá-las ou nos valores sociais que estão embutidos nas mesmas, perdem seu sentido, podendo se tornar perigosas. Não se defende aqui o uso de tecnologias na educação apenas por modismo ou exigências de mercado, mas seu uso de forma significativa e com objetivos específicos.

Faz-se necessária assim a existência de estudos no meio acadêmico que ultrapassem a ideia do quanto a implementação de tecnologias pode contribuir ou não para a melhoria da educação, estudos que a problematizem no sentido de avaliar os porquês, os impactos e os aspectos sociais inerentes ao seu uso e até mesmo se têm sido utilizadas tendo em vista esse último aspecto.

1.1 Relevância da Pesquisa

Novas metodologias e novas tecnologias da educação são criadas, recriadas e adaptadas dia após dia, ano após ano. Do quadro de giz à lousa digital, do caderno aos tablets e notebooks, dos livros em papel aos leitores digitais, aprecia-se as modificações e novas versões do ambiente escolar. De fato, apesar de tais mudanças, o ambiente da escola pública ainda caminha a passos

lentos rumo à revolução tecnológica digital da sala de aula. Timidamente, percebe-se a introdução de aparatos digitais e estratégias que perpassam o mundo das tecnologias digitais, seja por iniciativa da rede privada em convênio com a pública, como é o caso das Escolas Criativas[1], por iniciativa do governo federal com programas como o PROINFO[2] ou por iniciativa de professores e professoras que mesmo enfrentando barreiras como a inexistência de uma boa conexão à internet no ambiente escolar ou a falta de equipamentos oferecidos pela instituição, fazem, por espontânea vontade, um esforço que vai além das suas obrigações profissionais, tirando de recursos próprios meios para oferecer um pouco do que tantas invenções e inovações tecnológicas têm a contribuir com a melhoria da educação e qualidade de ensino no ambiente escolar.

A base de estudo da presente pesquisa parte dessa última iniciativa, de professores e professoras de escolas públicas que buscam imagens, vídeos e materiais diversos como jogos digitais, folhas de atividades interativas, questões ou até mesmo material foto copiável em ambientes virtuais para ajudá-los na prática pedagógica. A esta série de objetos digitais, criados ou não com a finalidade educacional, mas utilizados em sala de aula com este objetivo, convenciona-se aqui chamar de Recursos Educacionais Digitais (REDs), os quais são disponibilizados on-line de modo gratuito ou não e empregados no cotidiano escolar e em muito se assemelhando à categoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) – que neste caso possuem a licença aberta- cujas qualidade e aplicabilidade são em maior grau avaliadas pelo próprio educador, cabendo a ele adaptá-los na tentativa de adequá-los a contextos distintos (UNESCO, 2011, p.12).

Tendo em vista tais contextos, propõe-se uma análise sobre a utilização e adaptação dos REDs sob uma perspectiva antirracista. A preocupação de se desenvolver um estudo nesse sentido surge pela lacuna de uma regulamentação oficial quanto a esse tipo de recurso educacional. Se por um lado temos o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (Lei 9.394/96) que regulamenta, ampara e fiscaliza o material didático oferecido e distribuído no ensino básico e tem como uma de suas diretrizes o "respeito às diversidades sociais, culturais e regionais", por outro, temos uma gama imensa de materiais gratuitos ou pagos e disponíveis

[1] "O Programa Escolas Criativas é uma iniciativa da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa, que conta com o apoio da Fundação Lemann e da Fundação LEGO, para incentivar a adoção sustentável de práticas mais criativas, mão na massa e relevantes para os alunos em escolas públicas do Brasil" (REDE BRASILEIRA DE APREDIZAGEM CRIATIVA, 2022).

[2] O programa foi criado e instituído através da portaria 512, de 1997, "com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal" (BRASIL, 1997 s/p).

para download na rede mundial de computadores cuja única avaliação que recebe é do ou da docente que irá utilizá-lo.

A defesa da implementação de uma educação antirracista não é um fato novo em nossa sociedade. Entende-se aqui a educação antirracista como aquela que "visa a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (...), precisam ser duramente criticados e banidos" (CAVALLEIRO, [2001] 2021, p.150). De fato, para que tal educação se estabeleça é preciso entender o racismo como estrutural e estruturante na sociedade brasileira. Almeida (2020, p.38) resume o racismo como uma decorrência natural da estrutura social brasileira onde "comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção".

Consonantemente, documentos oficiais indicam que a educação brasileira deve lutar contra práticas discriminatórias, preconceituosas e não plurais em suas instituições de ensino públicas e privadas. A lei 10.639/03 já traz consigo a obrigatoriedade da introdução do ensino de cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96). Além disso, elucida que tal ensino não está restrito a disciplinas específicas, pois deve estar presente em todas aquelas que compõem os currículos de ensino fundamental e médio.

A lei 10.639 foi apenas um dos primeiros indícios da luta em forma de lei pela diversidade no ambiente escolar. Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008, foi sancionada a lei 11.645, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena. Posteriormente, em 2013, instituiu-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Percebe-se assim o quão notório é que a pluralidade esteja refletida nas práticas educativas de nosso país. De fato, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já ressaltavam que o aluno do ensino fundamental deveria conhecer e valorizar o patrimônio sociocultural brasileiro e se colocar contra atos discriminatórios que tivessem como base diferenças de cultura, classe, crença, sexo ou etnia. Tal necessidade não deve estar restrita a disciplinas específicas e deve ser contemplada no currículo como um todo.

Hooks (2017) salienta que o aluno quer ser visto na prática pedagógica, tendo sua cultura representada nos assuntos tratados, no dia a dia na sala de aula, nos murais, jogos, músicas e isso não seria diferente quando o assunto é o material didático utilizado. Principalmente no

âmbito da escola pública, o diálogo com questões de diversidade étnico-racial é de suma importância para que as "diferenças" sejam minimizadas ou percam seu cunho pejorativo (FERREIRA e FERREIRA, 2013). E isto não seria diferente quando o tema se refere aos REDs, afinal, sua seleção, adaptação e utilização devem ser feitas levando em conta uma série de lutas sociais pró valorização da diversidade e do patrimônio cultural de matrizes africanas e dos povos originários na sociedade brasileira.

1.2 Problematização

"Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afrobrasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade" (CAVALLEIRO, 2021, p.7). De forma estrutural, como descrito por Almeida (2020), o racismo se traduz na prática de forma implícita e explícita nas instituições como governos, empresas e escolas em que não há espaço para tratamento de conflitos raciais. Resultado de uma política ilusória de democracia racial, educadores e educadoras produzem o silenciamento desses conflitos quando não trazem para sala de aula a reflexão, a diversidade e o debate sobre os mecanismos racistas que subjazem à sociedade brasileira.

Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2020, apud PAIVA, 2020) sugere que a sociedade brasileira é moldada pelo racismo estrutural desde a invasão Portuguesa e, por essa razão, não existia essa discussão quando se organizaram as escolas no país. A educação antirracista, que ganhou força nas últimas décadas, é responsável, pois, por atrair para o debate pessoas de todas as raças e convidá-las a não serem condescendentes com essa estrutura racista.

Sabendo-se que o espaço escolar não está blindado contra o racismo estrutural, muito menos os profissionais que atuam na educação, é necessário muito cuidado ao se produzir, compartilhar e utilizar materiais didáticos que serão nele implementados. O problema aqui discutido consiste, assim, na perpetuação do racismo no material didático, delimitando-se neste estudo àquele proveniente de fontes digitais e utilizados nas instituições públicas de ensino básico no Brasil. A este material advindo de meios digitais, convenciona-se chamar de Recursos Educacionais Digitais (REDs).

Tendo em vista, pois, a utilização de REDs no cenário do ensino básico e público brasileiro para o auxílio na implementação de um ensino verdadeiramente antirracista, esta pesquisa será amparada pela seguinte questão norteadora: Diante do racismo estrutural que pode estar presente em recursos educacionais digitais, é possível utilizá-los para pôr em prática uma

educação antirracista?

1.3 Estado da Arte

A existência de dados sobre racismo no material didático utilizado em escolas brasileiras de ensino básico é uma ilustração de que algo tem de ser feito para mudança desse cenário estrutural. Estudos acadêmicos relatam que apesar da promulgação de documentos oficiais que tornam obrigatórios a educação para as relações étnico-raciais, bem como o debate e reflexão sobre o racismo, este último ainda se traduz de modo físico ou virtual no material utilizado nas salas de aulas ou disponibilizados na internet (FERREIRA e CAMARGO, 2014; DIONISIO DA SILVA, 2020, MARQUES e SARTOR, 2021; SILVA E CAMPOS, 2021).

Ferreira e Camargo (2014), por exemplo, descrevem o racismo cordial presente em livro de inglês do sexto ano do ensino fundamental aprovado pelo PNLD no ano de 2011. Guimarães (1999, p.67) explica que o racismo cordial se trata de "um racismo sem intenção, às vezes de brincadeira, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos". No material analisado, as autoras verificam que este não se adequa ao que sugere a lei 10.639/03, observam que os personagens negros da obra são apresentados de forma estereotipada e que não são propostas reflexões sobre as relações étnico-raciais, reforçando assim "o racismo velado nas salas de aula" (FERREIRA e CAMARGO, 2014, p. 198). Elucidam ainda a necessidade de "centralizar os esforços políticos educacionais na teoria e na prática docente, pois é na realidade de sala que estão os conceitos de verdade e as noções de mundo que o docente irá disseminar aos alunos" (FERREIRA e CAMARGO, 2014, p. 198).

Dionisio da Silva (2020) também realizou a análise de dois volumes do material didático de geografia disponibilizado aos alunos da Nova EJA (Educação de Jovens e Adultos) pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). O autor assinala que, apesar de serem voltadas para um público majoritariamente negro, as apostilas não apresentam qualquer discussão sobre a questão racial, imagens, assunto ou qualquer dado em seu interior que faça menção à população negra. Além disso, ele observa que o material não dialoga com o dia a dia do aluno da EJA, pois o que nota nele "é uma geografia comprometida com a técnica, com o domínio da teoria descolada da realidade do estudante" (Ibid., p. 192). Salienta ainda que a voz do negro, sua cultura e os casos de discriminação são silenciados nos 2 volumes do material, não sendo então significativo para o aprendizado de pretos e pardos e contribuindo para a perpetuação do racismo institucional no espaço escolar, contrariando assim o que afirma

Lopes (2005, p.187):

> Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir.

Entende-se assim que não é necessário voltar em décadas na linha do tempo para verificar a presença de racismo em material didático, Marques e Sartor (2021) analisaram em seu estudo uma apostila feita para o primeiro ano do ensino médio da disciplina História intitulada Plano de Estudo Tutorado (PET) disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais de forma digital e impressa aos alunos desta rede de ensino durante a pandemia de Covid-19. Focadas em uma análise da narrativa acerca das relações étnico-raciais e de como o negro é representado no material em questão, as autoras chegaram à conclusão de que em meio a formas estereotipadas e conceitos equivocados sobre racismo, "a população negra ainda é sistematicamente invisibilizada, ou associada prioritariamente com o período escravista, referência que por ser praticamente única, já constitui em si uma violência simbólica" (MARQUES e SARTOR, 2021. p. 252), constatando assim um discurso que naturaliza e legitima o regime de escravidão.

Silva e Campos (2021) corroboram essa visão, ao realizar um estudo de atividades digitais relacionadas ao Dia da Consciência Negra disponibilizadas na rede social *Pinterest*. Partindo de uma teoria semântica onde o significado de enunciados são obtidos através de uma construção histórica da interação do sujeito com a língua, os autores evidenciam que as atividades objetos da análise dispostas na plataforma digital "são marcadas por estereótipos que significam as pessoas negras com os mesmos sentidos de séculos passados, legitimando a discriminação e a invisibilidade, frutos do racismo ainda vigente na sociedade brasileira" (Ibid., p.2).

A presença de racismo explícito e implícito no material didático virtual ou impresso de escolas públicas de diferentes estados do país ou em redes digitais acessíveis de forma gratuita, a ausência de discussões da questão racial que não é exclusiva de uma disciplina, o silenciamento da voz e da cultura não branca e a falta de representatividade da diversidade racial da população brasileira no que se refere aos personagens e imagens inseridas no material descritos nestes estudos acima atestam a persistência, mesmo após a promulgação de leis pró equidade racial e valorização da cultura africana e dos povos originários, de racismo no material didático utilizado no ensino básico. É imperativo pois que estratégias sejam implementadas para reversão desse quadro, neste sentido, Bento (2022, p. 25) salienta que:

> (...) falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou no passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios. (BENTO, 2022, p.25)

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta dissertação é definir critérios para melhor escolher, criar ou adaptar Recursos Educacionais Digitais, quando se tem por finalidade a implementação de uma educação antirracista no ensino básico.

1.4.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos deste trabalho consistem em:

a. entender os motivos históricos que conduzem à necessidade de implementação de uma educação antirracista;

b. conhecer trabalhos correlatos que defendam a importância de uma educação antirracista intermediada ou não pelo uso de tecnologias digitais;

c. compreender o que são Recursos Educacionais digitais;

d. investigar se professores de educação básica em escolas públicas do Rio de Janeiro utilizam REDs em suas aulas.

e. investigar se professores do ensino básico priorizam ou trabalham eventualmente com questões étnico-raciais em suas aulas e sabem da sua importância;

f. conhecer as determinações previstas em documentos oficiais envolvendo a educação antirracista;

g. conhecer ao menos um modelo de curadoria de REDs recomendado para o Ensino básico Brasileiro;

h. determinar o que deve ser priorizado para selecionar REDs que coadunem com a proposta de uma educação antirracista.

2 FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Para que as análises e propostas feitas neste estudo sejam verdadeiramente significativas, busca-se neste capítulo embasá-las com uma compreensão histórica dos entraves e lutas que negros e negras enfrentaram e enfrentam diariamente para que a educação básica e até mesmo de nível superior sejam a eles oferecidas de forma equânime e acolhedora. Torna-se, pois, vital conhecer o árduo processo de reivindicações desta população pós-período de escravização e entender que a abolição não acabou com a opressão, o racismo e a exclusão por ela antes vivida e que a existência de uma democracia racial em terras brasileiras tão pregada até os dias de hoje nada mais é que uma falácia.

Após a compreensão histórica, a qual em muito justifica a necessidade de uma educação antirracista, é preciso conhecer os pormenores que definem e justificam esse tipo de abordagem na educação. Para tal, são citadas as características, deveres e formas de estabelecer a educação antirracista de fato nas escolas e salas de aula. Além disso, aborda-se a importância do compromisso e do papel vigilante e atuante do educador para que ela aconteça de fato, e em que patamar se encontram os esforços para o estabelecimento de uma educação antirracista nas redes municipais, estaduais e federais de educação básica no estado do Rio de Janeiro.

Para que esses dois objetivos sejam atingidos serão utilizados relatos históricos e teorias acerca da importância de uma educação antirracista de intelectuais, sobretudo negros, voltadas para as relações étnico raciais como Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro e Petrônio Domingues.

2.1 O Movimento Negro Educador

O título do presente tópico se relaciona diretamente ao título do livro escrito por Nilma Lino Gomes, pedagoga, negra e Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do Brasil nos anos de 2015 e 2016. Na obra, Gomes (2017) relata os saberes constituídos pelo Movimento Negro e sua importância na luta pela emancipação, além de descrevê-lo como um ator político e ao mesmo tempo educador. Segundo a autora, a história do Movimento Negro e suas lutas têm muito a ensinar através dos processos educativos por ele construídos ao longo do tempo, afinal, a população negra desenvolveu estratégias de conhecimento que somadas a todo o aprendizado sobre as questões raciais e da diáspora africana são hoje de interesse teórico de várias disciplinas e valorizadas epistemologicamente e politicamente por causa da atuação deste Movimento.

Gomes (2019) enfatiza, pois, a importância de se conhecer e entender os percursos do Movimento Negro em sua atuação questionando e redesenhando as políticas educacionais, mesmo em meio a entraves, levando a refletir-se sobre como presente, passado e futuro estão ligados, tendo como fim a emancipação dentro da sociedade.

A atuação do Movimento Negro na história brasileira foi e continua sendo responsável pelo valor epistemológico que nos dias de hoje se confere às relações raciais e às questões sobre a cultura africana no campo da educação. É esta a articulação social responsável por virem à tona em forma de leis e documentos oficiais as discussões sobre racismo, antirracismo, educação para as relações étnico raciais e valorização da cultura africana e até mesmo indígena. Indubitavelmente, "se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e organização (...) muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido" (Gomes, 2017, p.18)

Antes de adentrarmos aos pormenores da história e das realizações obtidas por este ator, é importante fazer-se um recorte do que se entende aqui por Movimento Negro, frisando que este é entendido como a

> (...) luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102)

Para que um grupo seja considerado Movimento Negro, Gomes (2017) defende que este se posicione politicamente e de forma clara contra o racismo. Consonantemente, Gonçalves e Silva (2000.p.105) argumentam que "(...) sem esse ator coletivo jamais teríamos o tema do racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça brasileira".

2.1.1 A Educação do Negro e da Negra Brasileiros: um pouco de História

Desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) feita entre os anos de 2012 e 2021 revela que, no ano de 2021, 56,1 porcento da população brasileira se autodeclarou negra (conjunto do qual fazem parte pretos e pardos), apesar desse indicador conferir ao Brasil a segunda maior população negra do mundo (a primeira maior sendo da Nigéria), esse mesmo

país “conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco” (CAVALLEIRO, 2005, p.9). De fato, até pouco tempo os termos racismo e discriminação racial não eram sequer considerados dados razoáveis para justificar os índices inferiores de desenvolvimento humano da população negra em detrimento à população branca. “A resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial” (CAVALLEIRO, 2005, p. 9). Através de lutas incansáveis do movimento negro organizado, as condições de vida dos negros e negras brasileiros foram denunciadas, enfatizando que o acesso à educação e a permanência nos bancos escolares deste público é envolta por uma série de dificuldades.

Neste sentido, torna-se válida uma análise da luta dos negros no campo da educação. Esta se iniciou de forma independente à atuação governamental, grupos organizados como a imprensa negra chamaram para si a responsabilidade de incentivar e muitas vezes de garantir o acesso a negros e negras à educação muito antes desta ser um compromisso real do Estado. “Isto se deve ao fato de apesar de existir uma lei garantindo a educação das crianças negras e livres, estas foram consentidamente excluídas dos processos de escolarização” (GOMES e SILVA, 2000, p.137). A lei citada consiste na de número 2.040 de 1871, também conhecida como Lei do Ventre Livre, ela foi promulgada 17 anos antes da abolição da escravatura e 21 anos após a publicação da Lei Eusébio de Queirós - a qual proibia o tráfico de escravos em território nacional.

A Lei do Ventre Livre garantia a liberdade e o acesso à educação dos filhos de escravas nascidos a partir do ano de sua publicação, 1871, desde que o proprietário concordasse com a entrega voluntária destas crianças mediante “indenização do Estado quando a criança completasse oito anos, ou poderia exigir a compensação da própria criança, forçando-a a trabalhar até os 21 anos” (BENTO, 2022, p. 33-34). Em outras palavras, os senhores, ao contrário dos ex-escravizados, tinham a seu favor a máquina do Estado para prover a reparação financeira pela perda da mão de obra explorada, não tinham qualquer compromisso de garantir a educação dos filhos de suas escravas e ainda tinham a opção de mantê-los tutelados e explorar seu trabalho até a idade de 21 anos, o que aconteceu na maioria dos casos.

O final do século XIX mostra uma preocupação exacerbada do Brasil em favorecer os grupos europeus e seus descendentes que se beneficiavam do regime escravocrata, não havendo uma contrapartida para os ex-escravizados, esta “não indenização da população escravizada após o fim da escravidão é um traço marcante de nossa história” (BENTO, 2022, p. 32). Bento (2022) argumenta que o Decreto número 528 ou, como ficou conhecido, Decreto de imigração,

publicado em junho de 1890, que custeava as passagens exclusivamente de imigrantes europeus e os concedia uma ajuda financeira durante seis meses a partir de sua chegada e a própria Lei de Terras ou Lei número 601, promulgada em 1850, 38 anos antes da Lei Áurea, que determinou que a obtenção de terras não se daria mais por posse e passaria a ser feita através de compra e venda , tornam claro que imigrantes asiáticos, indígenas e africanos não tinham qualquer ajuda para se manter, prosperar e até mesmo ter acesso à educação no Brasil. De fato, enquanto no texto do decreto número 528 de 1891, lia-se que:

> Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.

A lei de Terras de 1850 já estabelecia que: "Art. 1º - Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra"(s.p.).

Na ausência de políticas efetivas para ajudar negros e negras os indenizando financeiramente ou por meio de oportunidades de trabalho e acesso a lotes de terra após o fim da escravidão, entidades negras, na primeira metade do século XX, se organizaram em prol de iniciativas educacionais como a alfabetização de adultos e campanhas em defesa da educação, afinal esta era vista como único meio de ascensão social e melhora das condições de vida dos outrora escravizados. "Tinham os editores dos jornais negros, bem como outros militantes da época, o entendimento de que a libertação trazida pela lei de 1888, para se consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, que frequentassem os bancos escolares" (GOMES e SILVA, 2000, p.140). A imprensa negra atuava assim, na divulgação de cursos e das atividades culturais promovidas por entidades como grêmios, clubes e associações fundados por ex-escravizados e seus descendentes, estes eram, portanto, "espaços de mobilização racial negra" (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Além de um papel de motivadora da educação de negros e negras, a imprensa negra denunciava os atos de discriminação e racismo por eles sofridos, relatando, por exemplo, que "havia escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negros" (DOMINGUES, 2004, p. 350). Gomes (2012, p.736) afirma que tal veículo de comunicação não apenas funcionava como produtor "de conhecimento sobre a raça e as condições de vida da população negra", mas também como um agente que rompia "com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual". Nota-se assim o papel articulador da imprensa negra, que assumiu na história do Brasil um caráter educativo, informativo e

sobretudo político.

Além da impressa, associações negras se destacaram como expoentes nas lutas do Movimento Negro. Uma importante iniciativa educacional foi desenvolvida em São Paulo ainda na primeira metade do século XX pela associação *Centro Cívico Palmares* (1926-1929). Domingues (2008) relata que em sua sede funcionava uma escola minimamente estruturada que oferecia aos negros alfabetização, conhecimento básico de aritmética e geometria, aulas de história e outras disciplinas. Às mulheres eram oferecidas aulas de "prendas domésticas" (Ibid., p. 520).

Também em São Paulo, em 1931, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB) que teve sua atuação até o ano de 1937 mobilizando negros e negras a lutarem por seus direitos (DOMINGUES, 2008, p.520). Tal entidade é considerada um dos mais importantes atores das lutas do Movimento Negro no campo da educação, não apena da educação formal, mas aquela obtida também fora de estabelecimentos, através de atividades culturais. Para garantia da informação e da educação, a FNB dispunha de um jornal, *A voz da Raça,* e de um estabelecimento de ensino em sua sede cujo maior compromisso era garantir a alfabetização de negros, direito também estendido a não negros, mostrando assim, sua vertente inclusiva como indica o escritor modernista Oswald de Andrade em ocasião da comemoração de 90 anos do nascimento do autor Castro Alves:

> Hoje, mais do que nunca, um sentido ecumênico se funde nas manifestações públicas. Se aqui vedes pretos e brancos irmanados e solidários, ide à sede de uma das organizações que nos dão este espetáculo – a Frente Negra Brasileira – e vereis como sinal dos tempos, cursando as suas aulas, nacionais brancos, europeus e até japoneses. (A VOZ DA RAÇA, mar. 1937, p. 4, apud DOMINGUES, 2008, p.524)

A imprensa negra, o Centro Cívico Palmares e a FNB são apenas 3 exemplos que ilustram alguns passos do Movimento Negro na luta pelo acesso e democratização da educação para negros e negras. Outras iniciativas são listadas por Gomes (2017) como, por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, com o objetivo de lutar contra a discriminação racial que formava atores e dramaturgos negros além de alfabetizar seus participantes e dar ênfase à cultura africana no cenário nacional e a criação, em 1978, do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) que no ano seguinte receberia o nome que conserva até os dias de hoje, Movimento Negro Unificado (MNU).

Segundo Gomes (2017), o acirramento das reivindicações por organizações negras pela inclusão de negros e negras na escola pública se deu durante o processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1961), porém, foram interrompidas durante o regime

militar que não incluiu a discussão na LDB publicada no período. As discussões foram retomadas, mais tarde, após o fim do regime militar, com a nova LDB (lei 9.394 de 1996) e voltadas à centralidade com a inclusão de artigos referentes à lei 10.639/03.

Já na década de 1980, "a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista" (GOMES, 2017, p.33), no entanto percebeu-se que as reivindicações e políticas públicas de caráter universal quando implementadas não atendiam a demandas específicas dos estudantes não brancos. Foi aí que a necessidade de ações afirmativas ganhou proeminência na lista demandas do Movimento. A reinvindicação destas ações nas universidades e no mercado de trabalho se deu de forma oficial no *Programa Nacional para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial* entregue em 1995 ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso por ocasião da *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e à vida* que ocorreu em Brasília no dia 20 de novembro (Ibid, p.34).

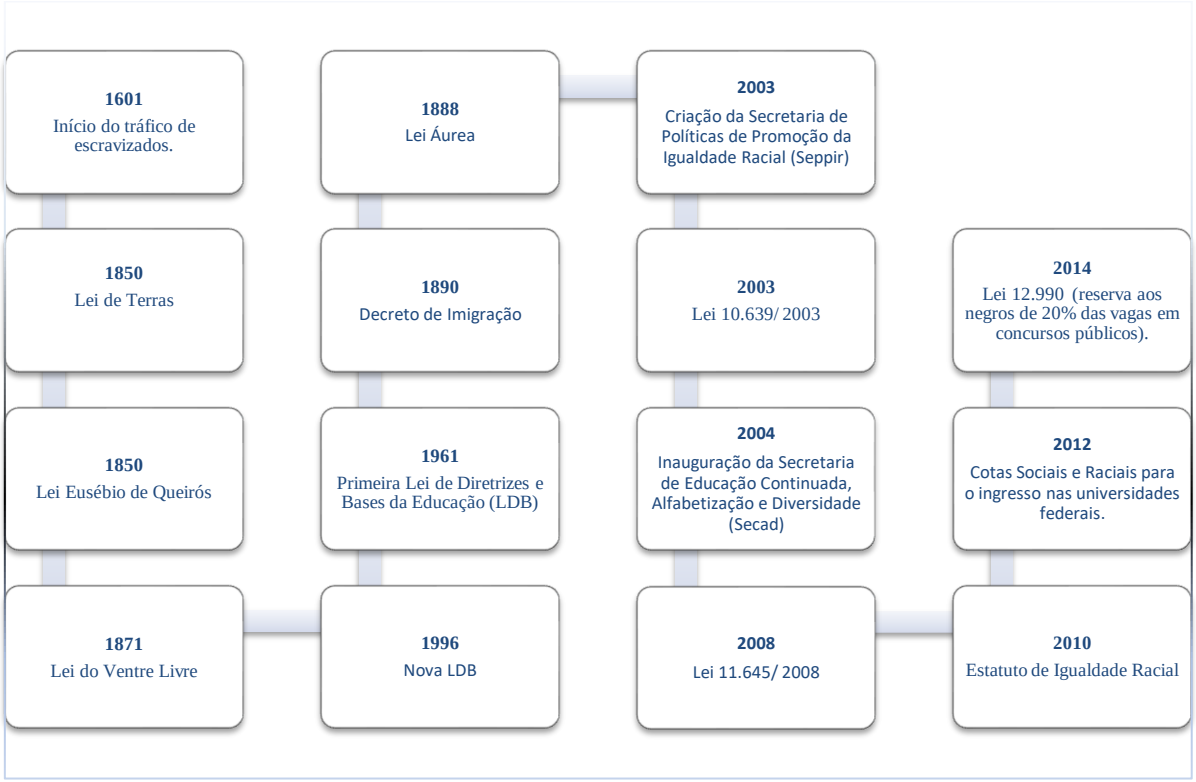
Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Gomes (2007) explica que a instituição surgiu para aglutinar pesquisadores das relações raciais entre outros temas referentes à população negra, desenvolver estudos científicos sobre estas questões e validar academicamente as trajetórias socias do Movimento Negro.

Foi nos anos 2000 e às custas das lutas do Movimento Negro que mudanças importantes começaram a ocorrer no campo político em prol da educação de negros e negras. Em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e promulgada a lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino básico, em 2004, foi implantado a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2008, a lei 10.639 foi substituída pela lei 11.645 que tornou obrigatório também o ensino da temática indígena, e em 2010, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial, Lei Federal 12.288. Finalmente, em 2012 foram implementadas a nível federal as cotas raciais como forma de acesso a várias universidades públicas e em 2014 estabelecida a Lei 12.390 que reserva de 20 porcento das vagas em concursos públicos para pretos e pardos (GOMES, 2017).

As conquistas listadas foram frutos sobretudo da não apatia e da coragem dos integrantes de iniciativas do Movimento Negro que tem seu papel até os dias de hoje para que se traduzam em forma de leis a luta pela educação de negros, negras e indígenas de forma equânime, já que há tanto tempo são vítimas do falso ideário de democracia racial difundido no Brasil. É possível, deste modo, traçar-se duas linhas do tempo: a primeira (figura 1) resumindo os atos normativos do Império ou governo federal que motivaram as lutas pela educação de negros e

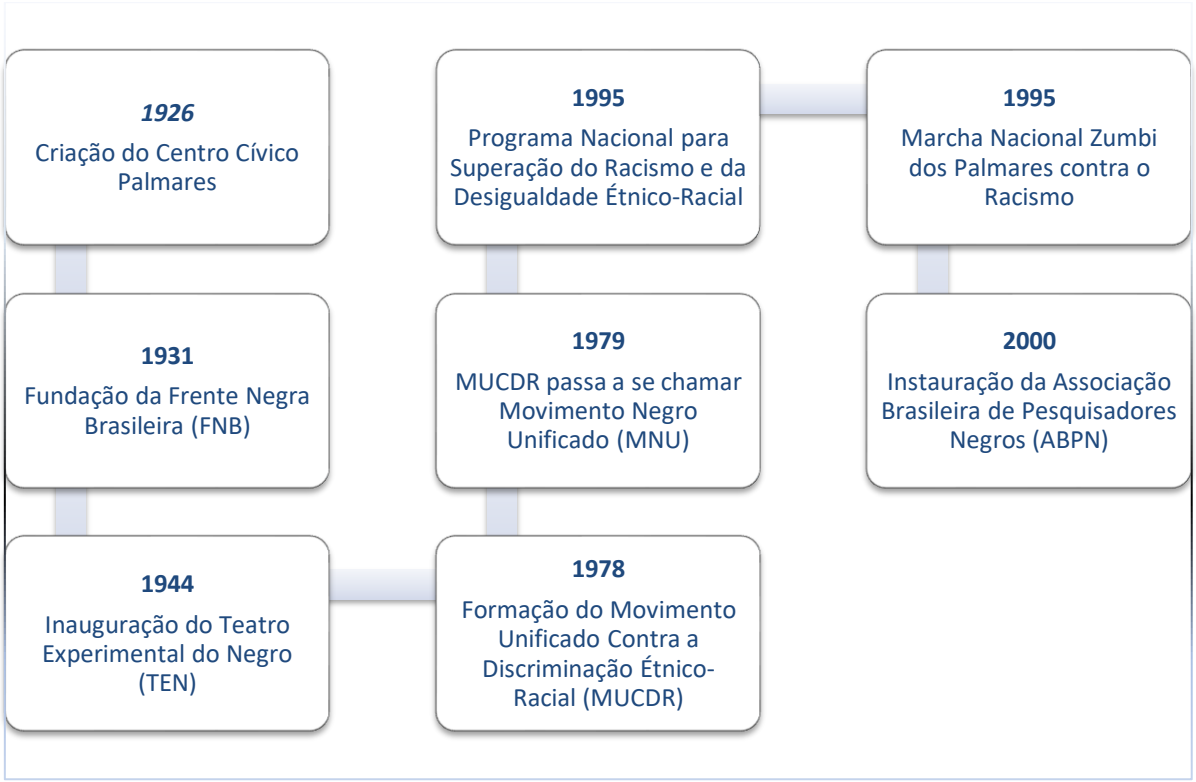
negras ou que foram frutos delas, e a segunda (figura 2) contendo os anos de fundação das entidades protagonistas dessas lutas e atos históricos promovidos pelo Movimento Negro.

Figura 1: Atos normativos



Fonte: elaborada pela autora

Figura 2: Fundação de entidades e atos do Movimento Negro



Fonte: elaborada pela autora

2.2 Os pressupostos de uma Educação Antirracista

No Brasil, a educação antirracista nasce como uma tentativa de conscientização de alunos e alunas não apenas das implicações danosas e em grande parte irreversível de anos de escravagismo como também da valorização das riquezas culturais e identitárias dos povos originários aqui residentes antes da chegada da Coroa Portuguesa e dos povos africanos de diversas etnias que aqui foram trazidos contra sua vontade, riquezas as quais em muito são subalternizadas ou simplesmente silenciadas em detrimento da herança cultural e colonizadora do hemisfério norte. As práticas antirracistas no ambiente escolar consistem pois numa expressão maior de decolonialidade. Entende-se aqui por colonialidade não a mera tomada de terras pelos colonizadores chegados de Portugal e de outras partes do mundo, mas a imposição moral, religiosa e em suma cultural de seus valores. Como evidencia Gomes (2020, p. 227):

> A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem.

A colonialidade se mantém e se materializa no espaço escolar, no material didático, na formação de educadores, educadoras, gestores e gestoras da educação e na postura assumida

por eles e elas quando se silenciam ou se colocam de forma arrogante e conservadora quando se encontram em um ambiente de diversidade racial, étnica, sexual e política como acontece nas salas de aula brasileiras e na sociedade como um todo. Isto se verifica ao se priorizar "somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo" (GOMES, 2020, p. 232), privando os estudantes de diferentes visões e interpretações de um mesmo fato. Djamila Ribeiro (2019) descreve tal priorização epistêmica como um apagamento dos saberes constituídos pela população negra e de sua produção, um *epistemicídio*. Sobre este tema Sueli Carneiro (2005) descreve que aniquilamentos e subordinação traduzem a experiência dos racialmente inferiorizados no ambiente escolar. Ocorre, assim, a diminuição da autoestima desse grupo, comprometendo assim sua habilidade em aprender e sua autoconfiança no campo intelectual, que se dá através da negação do conhecimento de sujeitos negros e deslegitimação de seus saberes, ocultando assim suas contribuições para o patrimônio cultural da humanidade e fortalecendo o embranquecimento cultural.

Garantindo um lugar de aprendizado múltiplo e que valoriza diversas fontes de conhecimento sem atribuição de grau de valoração a nenhuma delas, educadores e educadoras têm mais chances de tornar a sala de aula um ambiente que acolhe e aceita as diferenças. E para tal, eles e elas devem assumir que o racismo é um imperativo ainda existente no país e compreender sua desvantagem "para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos – com a penalização dos cidadãos negros – (...)." (CAVALLEIRO, 2021, p. 142). Munanga (2005) reafirma a importância dos professores e professoras nesse processo ao reconhecer que a sociedade brasileira é racista, algo que exige uma mudança de mentalidade, uma vez que a sociedade é levada a crer no mito de democracia racial que induz a não existência de preconceito e entraves decorrentes da diversidade racial brasileira. Este reconhecimento os levará a encarar o desafio de desenvolver métodos de ensino para o combate ao racismo.

Eliane Cavalleiro, mulher negra, doutora em educação e atualmente pesquisadora do Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Stanford, escreve sobre a necessidade de uma educação antirracista nas escolas brasileiras. Para tal, Cavalleiro (2021) defende que é necessário criar-se no espaço educacional um ambiente que atenda a 3 demandas particulares dos alunos negros: reconhecer que o problema racial faz parte da sociedade, formular métodos de ensino que fortaleçam a igualdade racial e a visão positiva dos alunos negros por alunos não negros e, finalmente, prover possibilidades para elevar o autoconceito e autoestima de educandos negros, motivando-os, assim, a desenvolver projetos de vida.

A autora elenca ainda que a educação antirracista:

> 1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
> 2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
> 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas.
> 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
> 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
> 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
> 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
> 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2021, p. 158).

Interpreta-se assim que a educação antirracista, resultado de anos de luta do Movimento Negro como foi anteriormente descrito, se traduz na aplicação em vias de fato das leis formuladas para garantia e obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena (leis 10.639/03 e 11.645/08). Ela também vem ilustrar na prática outros documentos e manuais formulados a nível federal com o intuito de tornar oficial a necessidade de um trabalho amplo com as questões étnico raciais na educação básica como por exemplo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005), as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2006), e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2013).

Perceber o que é preciso e de que maneira se constrói uma educação antirracista é necessário à medida que documentos oficiais determinando o trabalho com as questões étnico-raciais são considerados ineficazes se não são vistos na prática dos educadores e das educadoras e de todos os envolvidos e todas as envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Gillborn (1995, p. 129) ressalta que "se o antirracismo é algo para ser considerado mais do que retórico, o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na escola é crucial" e complementa afirmando que "a Educação Antirracista deveria ter aulas que dão voz a todos os alunos, permitindo-lhes explorar o racismo a partir de diferentes perspectivas" (Ibid., p. 142).

Estudar como é utilizado o material didático, torna-se, pois, importante. De fato, Cavalleiro (2021) nos elucida que em uma educação antirracista, para que haja uma visão

positiva da diversidade e se evidencie o comprometimento em denunciar as desigualdades da sociedade, é necessário que educadores e educadoras selecionem material pedagógico e de apoio que reflita a diversidade racial do país.

Ela salienta ainda que a procura desse material complementar, alternativo, é vital para que a questão racial seja explicada e objeto de reflexão em sala (CAVALLEIRO, 2021). Através da utilização de materiais de apoio, como jogos, músicas, vídeos, folhas de texto e de exercícios, construção de murais, utilização de revistas em papel e virtuais e acesso a sites a favor da diversidade é possível trazer para o dia a dia escolar a variedade de grupos raciais que é composta a sociedade brasileira, além disso, criar um ambiente propício para que professores e professoras possam promover a discussão dos problemas sociais e em qual grau eles interferem no dia a dia dos vários grupos raciais que vivem no país "mostrando as vantagens e desvantagens de pertencer a um determinado grupo racial (CAVALLEIRO, 2021, p. 158)

Consonantemente, Lima, Silva e Araújo (2021, p. 2) esclarecem o caráter antirracista que deve assumir o espaço escolar. Os autores enfatizam que a escola é o ambiente onde a cidadania deve ser exercida em plenitude e, por isso, uma de suas obrigações é o combate ao racismo que só se dá quando se estabelece uma proposta de ensino que inclua a diversidade de etnias e culturas que perpasse todo o ensino básico e superior.

Compreende-se assim que a educação antirracista deriva de um posicionamento firme dos personagens que compõem o cenário escolar em defendê-la e colocá-la em prática, assumindo assim um compromisso diante da sociedade. Assume-se aqui as condições para existência de um compromisso verdadeiro defendidas por Freire (1979, p. 19):

> (...) O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta em um "compromisso" contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão "comprometidos" consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.

Tendo em vista este sentido de compromisso com a educação antirracista, é importante, por fim compreender em que patamar está o engajamento de uma esfera maior que o espaço escolar por si só: das secretarias de educação do estado e de alguns municípios do Rio de Janeiro para que essa educação se torne uma realidade no cotidiano de suas escolas.

2.2.1 Educação Antirracista na prática: esforços de redes públicas do Rio de Janeiro

Passados dezenove anos desde a publicação da Lei 11.645/03, redes municipais, estadual e federal no Rio de Janeiro têm dado seus primeiros passos rumo a um compromisso oficial com a implementação de uma educação antirracista e ao trabalho com as relações étnico-raciais em suas escolas. A título de ilustração, são mencionados aqui os trabalhos desenvolvidos por 4 redes públicas de ensino: as redes municipais do Rio de Janeiro, Macaé e Niterói e a rede estadual do Rio de Janeiro.

Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), a defesa de uma de uma educação antirracista tem tomado forma nos últimos anos. Com tal objetivo, no ano de 2020, foi criada a Gerência de Relações Étnico Raciais (GERER). De acordo com o Portal MultiRio[3] (2021) à época, foram convidados pelo secretário de educação, Renan Ferreirinha, 3 membros do Coletivo *Agbalá* - grupo formado em 2018 por professores do município do Rio que se reunia semanalmente em escolas da rede para partilhar suas experiências com atividades antirracistas para um currículo afrocentrado – para compor a GERER. Sobre a nova gerência, Joana Oscar, gerente da GERER no ano de sua criação, em entrevista a MultiRio (2021) declarou que a educação jamais será plural sem o antirracismo. Neste sentido, um currículo centrado e referenciado em África é uma forma de reparar e reconstruir o imaginário social. A gerente afirma ainda estarem os desafios concentrados no desenvolvimento de uma agenda que contemple a educação para as relações étnico-raciais dialogando de forma transversal com todas as áreas do conhecimento, sem ser uma discussão em momentos pontuais.

Em sua fala, Oscar demonstra o compromisso da SME-RJ em tornar a educação antirracista e o currículo afrocentrado parte da prática diária de suas escolas e não apenas um assunto pontual a ser discutido em disciplinas e datas específicas. Para que isto se torne realidade, a gerência, em parceria com a Escola de Formação de Professores Paulo Freire[4], disponibiliza aos professores da rede cursos de formação continuada presenciais e à distância em relações étnico-raciais, cultura africana e educação antirracista. A gerência tem também uma conta na rede social Instagram (figuras 3 e 4), onde divulga eventos, curiosidades, projetos de professores da rede, indicações de livros e demais assuntos pertinentes a um currículo em afroperspectiva. Além disso, o portal MultiRio disponibiliza aos professores, aos alunos da Rede e ao público em geral, materiais (figura 5) como textos, áudios e vídeos sobre o tema divididos nas categorias História e Cultura, Personalidades e Práticas Docentes (MULTIRIO,

[3] Empresa Municipal de MultiMeios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.
[4] A instituição oferece durante todo o ano cursos presenciais e à distância, workshops e palestras voltados para temas diversos relacionados à educação com o intuito de promover a educação cotinuada dos docentes da SME-RJ.

2021).

Outro indício de que a SME-RJ tem trabalhado para que a educação antirracista seja uma realidade na Rede é a representatividade observada nos personagens ilustrados e na multiculturalidade observada em seu material didático próprio, o Material RioEduca (figura 6) é composto cadernos formulados especialmente para a Rede desde a creche até o Ensino Fundamental 2 nas mais diversas disciplinas.

Figuras 3 e 4: A GERER na rede social *Instagram*

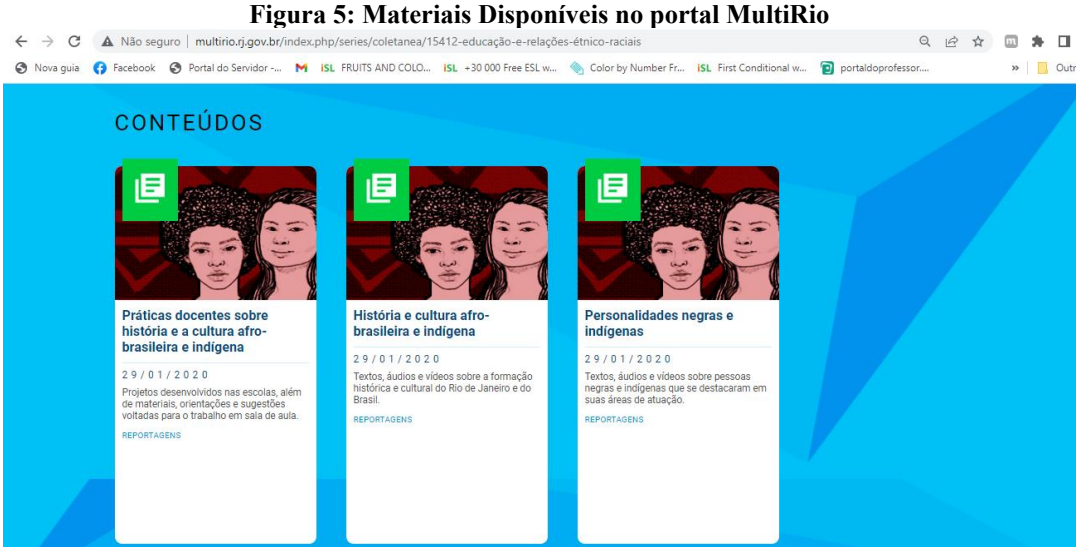




Fonte: Instagram[5]

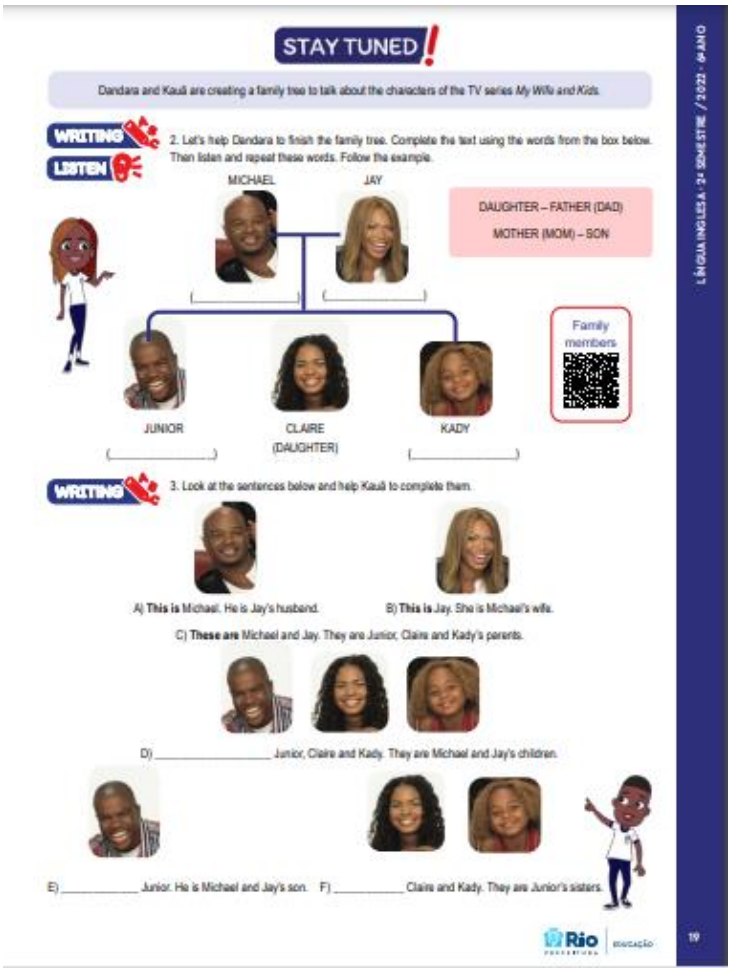
[5] In: https://instagram.com/gerer.smerj?igshid=YmMyMTA2M2Y=

Figura 5: Materiais Disponíveis no portal MultiRio



Fonte: MultiRio[6]

Figura 6: Material RioEduca 2022 – Sexto ano do Ensino Fundamental



Fonte: SME-RJ

[6] In: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/series/coletanea/15412-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais

Em consonância, na rede municipal de educação Niterói, iniciativas pró educação antirracista também se tornaram realidade nos últimos anos. A Fundação Municipal de educação (FME – Niterói), apesar de não ter um setor que cuide somente da educação para as relações étnico raciais como na prefeitura do Rio, inaugurou em janeiro de 2021 a Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF) que faz parte da Subsecretaria de Projetos Transversais, Cooperação e Articulação Institucional (SSPCA) de Niterói. De acordo com a página da CEDIF na rede social *Facebook,* estão entre os objetivos da coordenação:

> **propor possibilidades de uma prática docente que considere saberes ancestrais e contemporâneas em afroperspectiva**;
> **contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes por meio da discussão de questões transversais relacionadas com a perspectiva antirracista, contemplando outras epistemologias e cosmovisões, ampliando as possibilidades de significação dos alunos;**
> viabilizar discussões sobre gênero e violência, não reduzindo o debate ao sujeito que sofreu discriminações;
> contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes por meio da discussão de questões transversais relacionadas com o debate sobre gêneros, ampliando as possibilidades de significação dos alunos, compreendendo o gênero não como temática e sim como perspectiva e de como os sujeitos são marcadas em suas experiências;
> **potencializar sentidos coletivos e solidários, fortalecendo o exercício constante de viver com a diferença.** [7] (2021, s.p., grifo nosso)

Ao fazer uma leitura atenta dos objetivos da coordenação, percebe-se que esta assume um compromisso claro com a ampliação do debate acerca das questões étnico raciais, racismo e antirracismo nas escolas da rede. Na tentativa de tornar esse compromisso realidade, a CEDIF, em parceria com outros órgãos da prefeitura, tem promovido nestes últimos 2 anos workshops, cursos, formações, debates e seminários com a temática racial em sala de aula ao longo de todo ano para os professores e no mês de novembro, intitulado *Novembro Negro,* oferece uma série das atividades mencionadas em um único mês.

Quanto ao fomento ao desenvolvimento de uma educação antirracista no âmago do ambiente escolar, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SMDH), lançou em maio de 2022 um edital que faz parte do Programa de Fomento ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena da prefeitura. Cumprindo o que foi estabelecido no edital, todas as escolas inscritas receberam o selo *Minha Cor tem Valor* e as 10 instituições com as melhores avaliações foram contempladas com o prêmio *Azoilda Loretto da Trindade: Um Baobá de Cultura*. A premiação aconteceu em Dezembro de 2022 mediante a participação de escolas públicas e privadas do município de Niterói, entre as 10 vencedoras, 4 pertenciam à rede municipal.

[7] In.:https://www.facebook.com/profile.php?id=100070935440920&paipv=0&eav=AfZa_rvqE0r9kJdNqwygRbSadljPyMRwnA6snYk_IsG2khUVeBM5fQKaLnjCze44f9w

Em entrevista ao portal *Brasil de Fato* na época do lançamento do edital, o então secretário de educação Lincoln Araújo (2022, apud BRASIL DE FATO, 2022) falou sobre a importância das ações antirracistas nos espaços escolares da cidade, enfatizando que estas são uma das prioridades da Rede Municipal de Educação. Sendo assim, frisou a relevância da publicação do edital para a promoção de atividades pedagógicas antirracistas.

A rede municipal de Macaé também tem demonstrado esforços oficiais recentes para o cumprimento das leis 10.639 e 11.645 em suas escolas. No ano de 2022 foi criada pela Secretaria Municipal de Educação (Semed-Macaé) o Núcleo de Educação da Cultura Antirracista (Neafro), Braga (2022, s.p.) destaca que este foi criado " considerando a necessidade imperativa de ampliar as ações que promovam uma educação antirracista, com vistas a contribuir para a elaboração de estratégias que consolidem o respeito à diversidade como prática cotidiana." Segundo a jornalista, o núcleo foi criado com os objetivos de favorecer a criação de documentos que orientem e normatizem a educação antirracista na cidade, motivar estratégias de ensino para promoção do respeito à diversidade nos espaço escolares do município, estudar sistematicamente o antirracismo e diversidade para ser assim capaz de promover uma cultura pacífica nas escolas da rede e propor rodas de conversa e debates sobre essas temáticas.

Gama (2022) salienta que o núcleo criado tem atribuições de colaborar para a criação de orientações e atos normativos sobre a temática antirracista, estimular a diversidade nas escolas da rede através de estratégias educativas para promoção da diversidade, desenvolver pesquisas sobre a educação antirracista e diversidade étnico-racial e divulgar através do diálogo e ciclo de debates as bases de uma educação antirracista e do respeito à diversidade étnico-racial.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) também tem dado seus primeiros passos direcionados ao fomento de uma educação antirracista. Em abril de 2021, foi lançado o *Programa de Formação por uma Educação Antirracista*. O projeto foi inaugurado com a promoção do webinário *Construindo uma educação antirracista*, o evento teve como público alvo professores da rede no intuito "de debater o tema e estimular a desconstrução do preconceito de raça para além dos muros das escolas" (Seeduc – RJ, 2021, s.p.). No entanto, em veículos oficiais de informação, não foram encontradas informações mais aprofundadas sobre a continuidade do Programa e a promoção de outros eventos na mesma linha.

Avalia-se deste modo que os projetos já desenvolvidos nas secretarias de educação mencionadas ilustram a preocupação, em maior ou menor grau, das redes de ensino público de educação básica do Rio de Janeiro com o fomento de uma educação antirracista e com o

cumprimento das leis brasileiras que orientam acerca da mesma em seus espaços escolares. Torna-se fortuito assim, o questionamento: e os professores dessas instituições? Preocupam-se com esse cumprimento? Sabem das formações oferecidas? Aplicam as mesmas em sua prática?

3 FUNDAMENTAÇÃO TECNOLÓGICA

Como salientado ainda na introdução, dentre tantas possibilidades no campo de estudos de uma educação antirracista, optou-se por analisar a utilização e adaptação de Recursos Educacionais Digitais com este enfoque. Deste modo, é essencial destinar-se um capítulo para compreensão das terminologias que envolvem as características tecnológicas dos REDs, entendendo o campo que estão inseridos, conhecendo como as tecnologias digitais têm sido utilizadas para um ensino antirracista e que privilegie a diversidade étnico-racial, as potencialidades dos REDs nesse contexto, como selecionar os mais adequados e as iniciativas já existentes neste sentido.

Sendo assim, em primeiro lugar, torna-se válido compreender o que são as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar e de que modo estas se caracterizam como o meio e a fonte primária dos REDs. Em segundo lugar, é importante conhecer trabalhos desenvolvidos para uma educação antirracista por intermédio de TDICs. Em terceiro e último lugar, pretende-se conceituar os REDs, avaliar de que modo estes podem contribuir com uma educação antirracista, localizar critérios para sua curadoria e citar exemplos de REDs elaborados com este intuito.

3.1 As TDICs no contexto do Ensino Básico

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão diretamente relacionadas à "evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC –para a era digital, quando computadores e outros elementos digitais começaram a predominar na cultura de produção e consumo de informações" (SILVA, 2020, p.148). Usadas no contexto educacional como facilitadoras da aprendizagem, as TDICs têm se tornado realidade no dia a dia das escolas de ensino básico do país. No entanto, a utilização e aplicação delas no contexto escolar dependem de alguns fatores como acesso à internet, disponibilidade de maquinário para o alunado, como computadores, câmeras, celulares e outros aparelhos para produção e recepção digital.

Diferentemente do que acontece em muitas escolas da rede privada que dispõem de tecnologias digitais diversas para utilização pedagógica, as escolas das redes públicas do país ainda enfrentam entraves para inserção das TDICs nos planejamentos das aulas, e isto se agrava ao observa-se as diferenças de recursos disponíveis nas diferentes regiões ou até mesmo diferentes municípios do Brasil. Zacariotti e Sousa (2019) explicam que são acentuadas as diferenças regionais e sociais no que diz respeito ao acesso a tecnologias e a formação dos

professores para com elas atuarem. Citam ainda que cidades interioranas, continuam carecendo de novas ferramentas tecnológicas e metodologias de ensino. Há, deste modo, evidências das assimetrias educacionais que compõem o país.

Outro entrave percebido é o despreparo de muitos profissionais da educação que não estão capacitados a lidar com as tecnologias digitais, tornando assim a formação continuada em novas tecnologias digitais essencial para que estes professores estejam aptos a lidar com os novos recursos didáticos, "os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais" (Kenski, 2003, p.5). Além disso, a resistência em utilizar os meios multimidiáticos para novas formas de ensino ainda é perceptível, por exemplo, quando um educador utiliza o aparelho de Datashow meramente para exibição de um texto para que seja lido pelos alunos ou copiado, exercendo função análoga a de um retroprojetor ou até mesmo de uma lousa tradicional. Neste sentido, Silva (2020, p.150) aponta que professor e aluno devem superar "a subutilização das TDICs, geralmente, influenciada pelas concepções prévias a respeito de suas possibilidades, tornando a aula com o uso das tecnologias uma reprodução das aulas sem as tecnologias".

É necessário, pois, que o profissional da educação esteja preparado para novas formas de ensinar. "E mais, não basta compreender a tecnologia apenas como ferramenta, como plataforma, em seu processo meramente de usabilidade." (ZACARIOTTI e SOUSA, 2019, p.619). Neste sentido, Kenski (2003, p.5) salienta que é impossível acreditar que o conhecimento no manuseio de uma aparato eletrônico possa qualificar o profissional de educação na utilização pedagógica desses mesmos aparatos de forma eficiente.

Zacariotti e Sousa (2019) defendem a necessidade de adequações e mudanças necessárias para a inserção efetiva das TDICs ao cotidiano escolar que devem abranger professores, alunos, escola, políticas educacionais e a sociedade como um todo.

Uma vez que a tecnologia por si só não resolve problemas educacionais, é necessário que o professor pondere como que esta pode ser inserida no planejamento de uma determinada aula ou unidade didática. Neste sentido, "a aula, ou partes dela, orientada aos objetivos pedagógicos, irá se apoiar em tecnologias para que seu uso, planejado e organizado, proporcione uma experiência mais eficaz nos processos de ensino e de aprendizagem" (SILVA, 2020, p.150).

Zacariotti e Sousa (2019) enfatizam que o uso de tecnologias educacionais pode tornar a aprendizagem mais flexível uma vez que as tecnologias digitais não sejam utilizadas de modo "engessado", ou seja, que se perceba nas inovações maneiras adequadas de se atender às especificidades de alunos diversos. Diversidade que é uma característica comum às escolas

públicas de ensino básico do país, seja esta de raça, gênero, orientação sexual ou até mesmo quando se integra alunos com deficiências físicas ou intelectuais às escolas regulares.

Apesar dos entraves para a utilização de TDICs em escolas públicas, inúmeras são suas potencialidades. Por exemplo, ao aprender a lidar com as novas tecnologias digitais, os alunos são preparados para enfrentar o mundo globalizado e as exigências impostas fora da escola, como é o caso do mercado de trabalho. Se por um lado é possível trabalhar temas mais diversos permeados pelo uso de tecnologias digitais, por outro, ao instruir o aluno acerca de como e porque utilizá-las, o professor o prepara não apenas para executar uma tarefa escolar, mas para que ele esteja apto a utilizar ferramentas que possivelmente terá de utilizar em seu cotidiano ao sair dali.

Silva (2020) relata o benefício das múltiplas linguagens possíveis de se trabalhar através do uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é viável a integração de componentes multimidiáticos como textos, imagens, gráficos, áudios e vídeos. As multilinguagens trazem consigo o enriquecimento do ensino e por conseguinte da aprendizagem, uma vez que cada aluno tem uma forma peculiar de aprender e assimilar conteúdos, enquanto um grupo é mais visual, o outro mais auditivo ou sinestésico, por exemplo.

Ademais, é importante refletir que a utilização dessas tecnologias é responsável por aproximar uma grande quantidade de informações às pessoas, das quais pode se extrair conhecimentos essenciais para mudanças de fato em diversos segmentos sociais (SILVA, 2020).

O acesso a esta grande quantidade de informações oriundas de fontes diversas, se bem intermediado pelo educador, pode elevar o pensamento crítico dos alunos, a identificação de inverdades disseminadas no meio virtual (*Fake News*) e prepará-los para a solução de problemas. Entende-se, pois, que quando bem orientados, os aprendizes, bem como os professores têm muito a se beneficiar com o uso das TDICs no espaço escolar.

3.1.1 As TDICs e o Ensino Antirracista

O recorte antirracista e para o trabalho com questões étnico-raciais permeado pelo uso de TDICs ou recursos provenientes delas no ambiente escolar é um tema que tem ganhado expressividade no meio acadêmico (SOARES, 2017; BRITO, MENDES e MACHADO, 2021; FRANÇA, 2020; SILVA et al., 2020).

Soares (2017), por exemplo, apresenta uma unidade didática utilizando as TDICs para problematizar as relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física. Nesta unidade, várias

inserções tecnológicas foram propostas, dentre elas, slides, vídeos, uso de celulares para tirar fotos e gravar vídeos e criação de um grupo no aplicativo WhatsApp. Consonantemente, através de uma proposta de educação antirracista e cibercultural, Brito, Mendes e Machado (2021) apresentam a criação de um canal no *YouTube* intitulado *Quer que eu te conte?* com o objetivo de divulgar saberes e práticas culturais, dentre outras temáticas afrocentradas, indo de encontro à lei 10.639/2003, o canal conta a história de personalidades femininas negras com dez episódios que compõem a série *Super Mulheres Negras.*

Ainda sob a mesma perspectiva e com o objetivo de consolidar as propostas da lei 11.645/2008, França (2020) traz estratégias pedagógicas, utilizando ferramentas digitais acessadas pelo público em geral, baseadas em teorias da afrocentricidade e do indigenismo. O autor propõe o trabalho com plataformas de reprodução de vídeos, aplicativos de trocas de mensagens eletrônicas e correios de mensagens eletrônicas que incialmente foram utilizados para atender às demandas do trabalho educacional remoto, no contexto de pandemia da Covid-19, mas que podem ser adequados ao ensino presencial. Através das tecnologias, França defende a criação de um material didático complementar às lacunas deixadas pelo livro didático no que tange às relações étnico-raciais.

Silva et al. (2020) também consideram a importância do trabalho pedagógico com tecnologias digitais baseados em uma pauta antirracista. Os autores apresentam assim uma sequência didática onde os alunos se apropriam de mecanismos de busca online e da construção de vídeos para o trabalho com questões raciais do povo negro e indígena, aliando para esta estratégia metodologias ativas, tecnologia e disciplinas diversas como língua portuguesa, ciências e história.

3.2 Recursos Educacionais Digitais: classificações

Os Recursos Educacionais Digitais (REDs) nada mais são que fruto das TDICs, sem estas últimas não seria possível a disseminação tão veloz de um conteúdo ou ferramenta que pode ser utilizada com um propósito pedagógico em qualquer parte do globo. De acordo com Centro de Inovação para a Educação Brasileira[8] - CIEB (2022, p.40), os REDs consistem em "conteúdos, ferramentas e/ou plataformas em formato digital para fins educacionais (pedagógicos e/ou administrativos), que facilitam, potencializam e apoiam as atividades de

[8] O CIEB é uma organização da sociedade civil que foi criada em 2016 que defende o uso das tecnologias da informação no ensino básico público brasileiro e trabalha na formulação de políticas públicas, conceitos e ferramentas que priorizam a inserção das TICs no ensino básico.

docentes, estudantes e gestores/as".

Na tentativa de ajudar gestores escolares de instituições a identificar os tipos de REDs existentes, o CIEB (s.d.), através da plataforma EDUTEC, os divide em 20 classificações, sendo 18 delas consideradas tipos de *software* e 2 delas tipos de *hardware*. De acordo com essa classificação, o software se divide em 3 grupos: conteúdos, ferramentas e plataformas, podendo o primeiro estar contido nos outros dois e o segundo estar contido no último como indica a figura 7:

Figura 7: Subdivisões de um *Software*



Fonte: Plataforma EDUTEC[9]

Deste modo, é necessário conhecer as classificações inseridas em cada uma dessas subdivisões. Por um lado, os Conteúdos são classificados em:

1. Objeto Digital de Aprendizagem (ODA).
2. Jogo Educativo
3. Curso on-line

Por outro lado, as Ferramentas são classificadas como ferramentas:

1. de apoio à gestão Administrativo-financeira.
2. de apoio à gestão pedagógica.
3. de avaliação do estudante.
4. gerenciadora de currículo.
5. de autoria.
6. de apoio à aula.
7. de colaboração.
8. de tutoria.

As Plataformas, por sua vez, são classificadas em:

[9] Disponível em: apresentacao-grupos-toolkit.pdf (plataformaedutec.com.br) Acesso em: 12 jan. 2023

1. Sistema de Gestão Educacional (SIG / SIS).
2. Sistema gerenciador de sala de aula.
3. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
4. Plataforma Educacional.
5. Plataforma Educacional Adaptativa.
6. Plataforma de Oferta de Conteúdo on-line.
7. Repositório Digital.

No que se refere às classificações inseridas em tipos de *hardware,* são elas:

1. Ferramenta Maker.
2. Hardware Educacional.

Para fins do presente trabalho, o termo REDs será atribuído notadamente às 3 classificações elencadas a seguir:

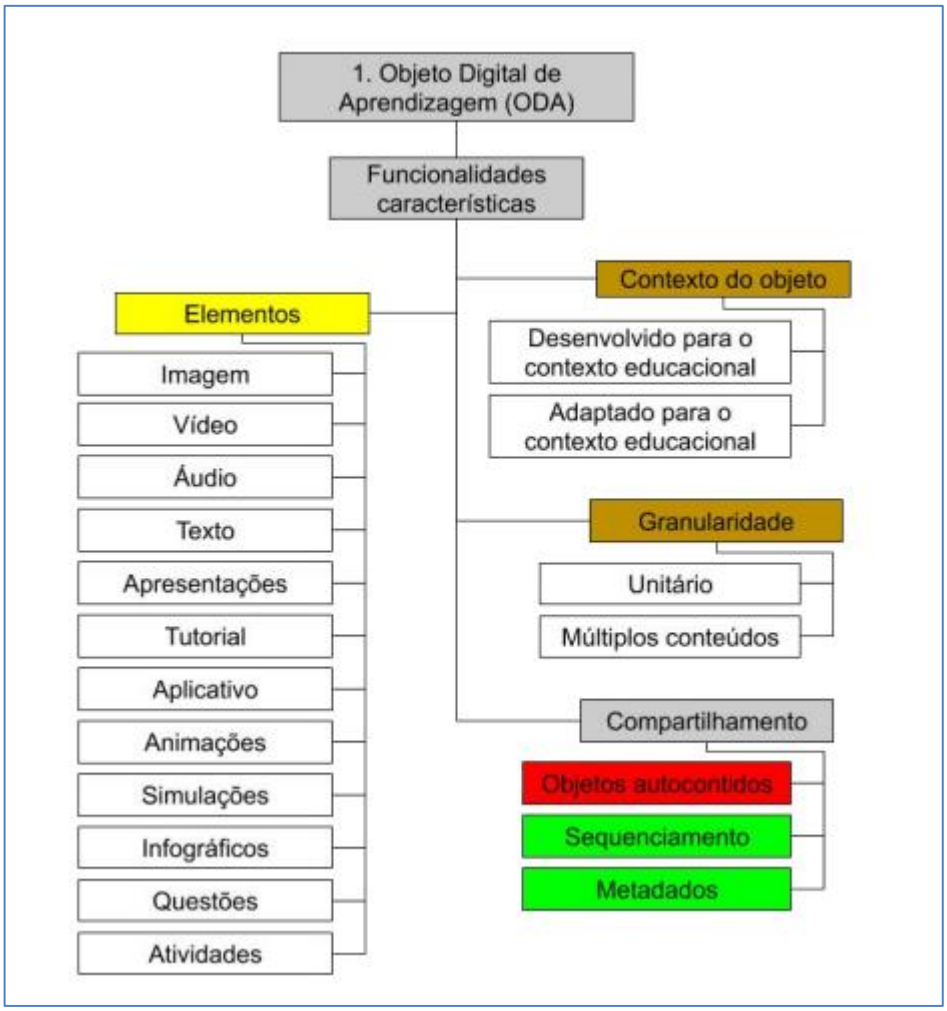
1. Objeto Digital de Aprendizagem (ODA);
2. Jogo educativo;
3. Repositório Digital.

Faz-se necessário, assim, nos subtópicos a seguir, entender e exemplificar as 3 classificações que norteiam este trabalho.

3.2.1 Objeto Digital de Aprendizagem (ODA)

Por definição, os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) consistem em "[...] recursos digitais, que são usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível" (ANTONIO JUNIOR; BARROS, 2005, p. 4). Este objeto pode se materializar através de ferramentas e plataformas diversas. São exemplos de ODA: questões, atividades, infográficos, imagens, vídeos, apresentações, áudios, aplicativos, animações, tutoriais e até mesmo simulações. Tal objeto pode ser desenvolvido especialmente para o contexto educacional ou para outros fins mas adaptado para o contexto educacional. A figura 8 traz uma divisão detalhada das características e funcionalidades de um ODA.

Figura 8: Características e funcionalidades do Objeto Digital de Aprendizagem



Fonte: Plataforma Edutec [10]

De acordo com Tarouco (2012, p. 85) um dentre os principais traços dos ODA é a oportunidade de "(...) organizar o conteúdo educacional em pequenos segmentos combinados entre si para formar resultados gradativamente mais complexos". Deste modo, um mesmo ODA pode ser usado em caminhos formativos distintos e de forma diversa, podendo ser adaptado para as particularidades de determinado aluno ou de um grupo deles. No entanto sua utilização só será bem-sucedida quando este resultar em uma aprendizagem significativa. Para Moreira (2006, p. 14) a aprendizagem significativa é caracterizada por

> uma interação entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, pelas quais estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e, consequentemente, da própria estrutura cognitiva.

[10] Disponível em: apresentacao-grupos-toolkit.pdf (plataformaedutec.com.br) Acesso em: 20 jan. 2023

Este sucesso depende em primeiro plano da escolha adequada dos ODA pelo professor. Aguiar e Flores (2014) ressaltam a importância do papel do professor em avaliar com cautela alguns traços importantes para a utilização de um objeto de aprendizagem. Deste modo, o educador e educadora devem estar atentos a "linguagem apropriada para os alunos; abordagem dos conceitos conforme o interesse deles; a veracidade e atualização das informações" (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 14).

Em suma, a variedade de objetos digitais de aprendizagem existente permite que, combinados de forma adequada à intencionalidade dos planos de aula, alunos e alunas sejam atendidos em suas necessidades gerais e específicas, o aprendizado se torne significativo e a experiência em sala seja mais prazerosa quando bem dosada e direcionada pelo professor ou professora.

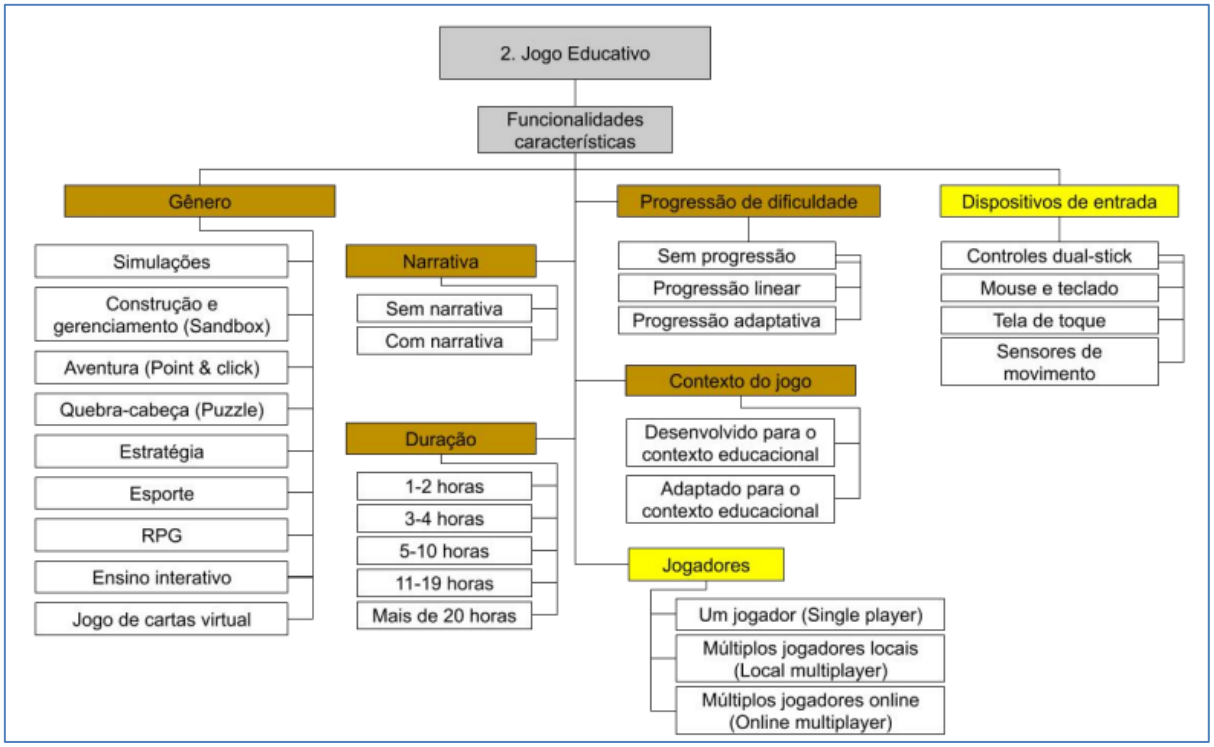
3.2.2 Jogos Educativos

O jogo educativo, por sua vez, consiste em um "[...] software lúdico desenvolvido ou utilizado com finalidade pedagógica intencional, que expanda conceitos e/ou reforce o desenvolvimento do aluno. Pode estar contido em diferentes ferramentas e plataformas" (CIEB, s.d., p.4). Coutinho e Alves (2016, p.16) os conceituam em "um conjunto de experiências estética, narrativa, tecnológica, lúdica e cultural com a capacidade de despertar significados naqueles que jogam". Ademais, em um jogo educativo, há necessariamente a figura do jogador, regras a serem seguidas, desafios a serem encarados e recompensas a serem conquistadas, além disso, pode ser jogado individualmente ou em grupos, dessa maneira,

> [...] as aulas que antes eram desinteressantes podem ser transformadas em atividades desafiadoras e prazerosas, que podem direcionar a criança para uma aprendizagem mais atraente e estimuladora de modo prático, e com uma linguagem que ela compreende ou até mesmo domina. (ALMEIDA, 2020, p.16)

A figura 9 apresenta um diagrama detalhado das funcionalidades e características dos jogos educativos.

Figura 9: Diagrama das funcionalidades e características do jogo digital.



Fonte: Plataforma Edutec[11]

Andreza de Almeida (2020) salienta que muitos educadores ainda fazem uso de técnicas e vocabulário ultrapassados (pré-digital), não indo de encontro ao que a criança vive fora do ambiente escolar e à linguagem a que está habituada em seu cotidiano, ou seja, a nova linguagem imposta pela era digital. Quando isso acontece, o rendimento do aluno pode ser contrário às expectativas do educador que, muitas vezes, não entende porque não obteve sucesso ao instruir a criança em determinada tarefa ou conteúdo. Dessa maneira, o jogo educativo digital é uma forma de trazer para a sala de aula a realidade do educando e tornar a escola um ambiente mais atraente.

Pinheiro e Pinheiro (2021) enfatizam ainda que os jogos digitais possibilitam o contato do aluno com diferentes práticas sociais que são passíveis de serem notadas fora do ambiente escolar. Os desafios oriundos desses jogos estimulam, assim, a capacidade de aprender do educando em contextos específicos, afinal, eles oferecem situações e simulações verossímeis, confrontando o jogador e o induzindo a desenvolver familiaridade face às novas tecnologias.

> Sendo assim, na utilização de jogos digitais, o usuário ativa habilidades que incluem o reconhecimento de programas e de comandos de utilização desses programas. Essas habilidades vão além da manipulação dos dispositivos tecnológicos, pois envolvem uma compreensão mais geral sobre os limites e as possibilidades de interação nos ambientes digitais. (PINHEIRO e PINHEIRO, 2021, p.8)

[11] Disponível em: apresentacao-grupos-toolkit.pdf (plataformaedutec.com.br) Acesso em: 20 jan. 2023

É importante, mencionar, por fim, que assim como os ODA, os jogos digitais podem atender necessidades diversas dos estudantes, uma vez que enquanto alguns alunos aprendem em detalhes ao ouvir, outros aprendem ao ver ou ao ser estimulados através de movimentos corporais, "os jogos digitais podem ajudar os alunos que optam por qualquer um desses estilos de aprendizagem, porque os jogos trabalham com vários sistemas ao mesmo tempo" (ALMEIDA, 2020, p.18).

3.2.3 Repositórios Educacionais Digitais

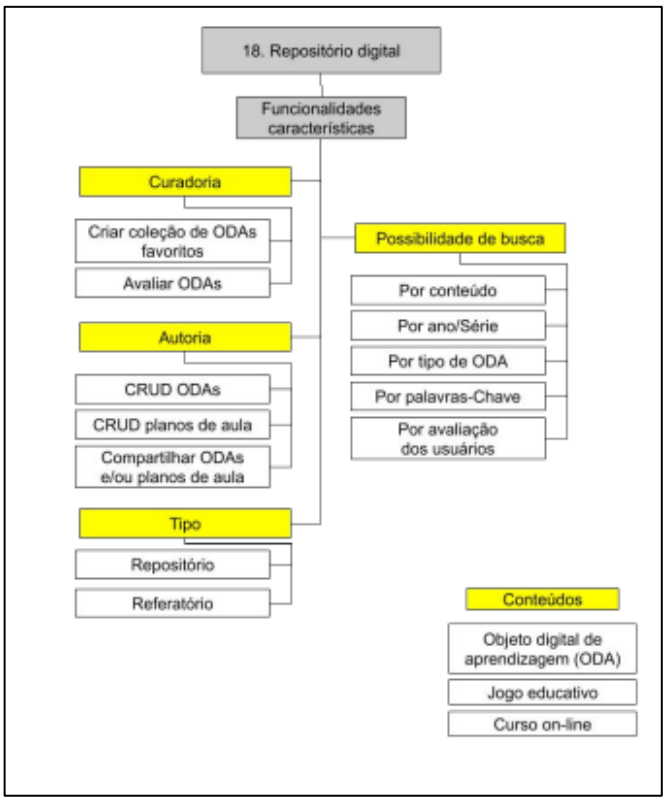
O repositório digital é uma plataforma que é necessariamente acessada por meios virtuais e tem a função de sistematizar "conteúdos com diferentes propósitos, agregados através de sistema de indexação e busca, de forma a permitir que sejam acessados, baixados e/ou utilizados em outras plataformas ou ferramentas" (CIEB, s.d, p.20). Pode-se dividir os repositórios digitais em dois tipos: repositórios temáticos (RT) e repositórios institucionais (RI) (AFONSO et al., 2011). Os RT se traduzem em repositórios homogêneos, pois objetivam tratar de um tema ou assunto em particular ou área do conhecimento específica, por outro lado, os RI consistem em repositórios heterogêneos, uma vez que abrigam diferentes repositórios temáticos geridos por uma mesma organização.

O repositório digital com finalidade educacional, por sua vez, é criado com o objetivo de difundir de maneira rápida e eficiente recursos educacionais digitais. Afinal,

> O anseio em tornar a aprendizagem mais fácil e acessível, aliado ao processo de desenvolvimento tecnológico, tem levado a busca de ferramentas que permitam maior interação, preservação, armazenamento e divulgação dos recursos educacionais digitais. (AFONSO et al., 2011, p.151)

Tendo esse anseio como meta, constituem-se os repositórios educacionais digitais que, de acordo com Afonso et al. (2011, p.152) "são sistemas de informação que permitem o aproveitamento e reutilização de objetos educacionais, como animações, softwares educacionais, vídeos, mapas, entre outros, construindo um acervo dinâmico que subsidia as diversas práticas pedagógicas". Uma vez que os objetos educacionais são criados para, dentre outras possibilidades, ser reutilizados, um repositório é o melhor modo de organizar, catalogar e registrar esses recursos. A figura 10 mostra as características e funcionalidades dessa ferramenta.

Figura 10: Características e funcionalidades de um Repositório Educacional Digital



Fonte: Plataforma Edutec[12]

Como pode ser observado na figura 10, os repositórios educacionais digitais abrigam uma série ordenada de REDs. De fato, os objetos digitais de aprendizagem e os jogos educativos podem estar contidos em repositórios digitais e, quando reunidos em termos de ano de escolaridade, tipo, conteúdo, palavras-chave ou qualidade, podem em muito facilitar o trabalho de planejamento de aulas do ou da profissional de educação e tornar as atividades propostas em sala mais dinâmicas e atualizadas. Neste sentido, Fabre e Tamusiunas e Tarouco (2003, p. 82) salientam que os REDs "são mais eficientemente aproveitados quando organizados, catalogados e armazenados em um repositório".

A iniciativa pública e a privada vêm aos poucos aderindo à ideia de criação de repositórios que podem ser utilizados por professores em qualquer canto do globo. Alguns exemplos de Repositórios Educacionais digitais promovidos por órgãos oficiais são o Portal *MultiRio*[13], a *Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais*[14] (MEC RED) e o *Portal do Professor*[15], todos eles abrigam uma série de objetos educacionais que podem ser utilizados,

[12] Disponível em: apresentacao-grupos-toolkit.pdf (plataformaedutec.com.br) Acesso em: 20 jan. 2023
[13] Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/ Acesso em: 20 jan. 2023
[14] Disponível em: https://plataformaintegrada.mec.gov.br/ Acesso em: 20 jan. 2023
[15] Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html Acesso em: 20 jan. 2023

reutilizados e adaptados por quem os acessa. Pode-se citar também os repositórios educacionais digitais não oriundos da iniciativa pública, que se configuram como ferramentas colaborativas onde são compartilhados objetos educacionais e jogos digitais elaborados por educadores do mundo inteiro. As plataformas *LiveWorksheets*[16] - onde é possível criar ou ter acesso a atividades educativas digitais e interativas - e *Wordwall*[17] - onde é possível criar ou ter acesso a jogos digitais com propósitos educativos - se enquadram bem nessas características, em outras palavras, ambas são ferramentas de contribuição livre, onde o usuário pode utilizar as atividades disponíveis ou criá-las por intermédio destas mesmas ferramentas e disponibilizá-las para o acesso de qualquer usuário. No entanto, apesar de oferecerem acesso livre a todas às atividades e jogos públicos, estas plataformas disponibilizam também planos pagos para criação ilimitada de jogos e atividades por seus inscritos que têm um número limitado de criações na versão gratuita.

É importante salientar ainda, a existência de outros repositórios digitais que não foram criados com propósito educacional, mas que podem ser utilizados com essa finalidade, uma vez que disponibilizam objetos digitais passíveis de serem utilizados como material didático e com função pedagógica. As redes sociais *Pinterest*[18] e *YouTube*[19] são bons exemplos desse tipo de repositório. Na primeira, com uma busca simples por tópico, é possível encontrar uma série de atividades educativas, planos de aula e ideias para serem implantadas em sala, na segunda, é possível se encontrar, com facilidade, vídeos nos mais diversos idiomas versando sobre uma infinidade de conteúdos que podem ser trabalhados no espaço escolar e relacionados ao currículo do ensino básico, assim como nos outros casos, cabe ao professor, o processo de curadoria do material que será usado e disponibilizado em suas aulas.

Deste modo, percebe-se que professores e professoras face à rede mundial de computadores têm ao alcance de poucos cliques uma infinita gama de objetos educacionais e jogos educativos assumindo, assim, em grande parte das vezes, a responsabilidade de garantir a qualidade do conteúdo que chega até seus educandos. Afinal, terão de decidir quais são os mais adequados a sua proposta curricular, revisar seus conteúdos, fontes, acurácia e avaliar se eles precisam ser adaptados ou não antes de serem levados para o trabalho em sala ou na casa dos estudantes.

[16] Disponível em: https://www.liveworksheets.com/ Acesso em: 26 fev. 2023.
[17] Disponível em: https://wordwall.net/pt Acesso em: 26 fev. 2023.
[18] Disponível em: https://br.pinterest.com/ Acesso em: 26 fev. 2023.
[19] Disponível em: https://www.youtube.com/ Acesso em: 26 fev. 2023.

3.3 REDs para uma educação antirracista já são uma realidade?

A existência de recursos educacionais digitais para uma educação antirracista já é uma realidade nos meios virtuais? Através de uma busca simples na plataforma de pesquisa *Google* pelos termos "materiais para uma educação antirracista", se consegue acessar fontes de acesso a REDs neste sentido. Cabe aqui então citar algumas iniciativas e explicitar estas propostas nas linhas que se seguem.

O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), organização sem fins lucrativos fundada em 1990, disponibiliza, através do Observatório da Equidade Racial no Ensino Básico Anansi[20], materiais diversos que podem ser utilizados como ODA para uma educação antirracista. O Anansi "organiza e dissemina ferramentas e subsídios de intervenção junto aos movimentos que visam incidir nos poderes da União, Estados e Municípios, em defesa da construção da equidade racial nas escolas" (CEERT, 2002-2023). Na plataforma é possível ter acesso a livros digitais, onde constam, por exemplo, um catálogo de jogos e brincadeiras de origem africana, um guia metodológico para educação antirracista, pesquisas e registros da equidade racial na educação básica. Além disso, são disponibilizados recursos audiovisuais como um ciclo de 6 lives em formato de *podcast* cujas temáticas versam sobre: epistemologias antirracistas, tecnologias para o ensino, equidade racial em colégios federais, etnomatemática, ressignificação das relações étnico-raciais e desafios da educação quilombola, os quais podem ser acessados e reproduzidos a qualquer momento, de qualquer lugar que tenha cobertura de internet. O observatório dispõe ainda de materiais diversos como pesquisas relacionadas à equidade racial na educação, interseccionalidade e indicadores sociais, um baú de histórias, com a narração de contadores e outros objetos educacionais que podem ser usados tanto para formação do professor e equipe escolar quanto nas aulas como recurso auxiliar.

O portal *Gelédes*[21] - *Instituto da Mulher Negra* – também oferece uma fonte ampla de objetos digitais que podem ser usados em sala de aula e na formação do docente antirracista. O portal traz notícias referentes à educação que beneficiam a população negra e indígena, faz reverência a celebridades dessas etnias e sugere materiais e fontes de estudo para uma educação antirracista, como atividades, vídeos, planos de aula e outras fontes online para consulta, utilização e formação do professor.

O portal do Instituto Alana[22] (organização socioambiental sem fins lucrativos fundada

[20] Disponível em: https://anansi.ceert.org.br/ (acesso em 24/02/2023)
[21] Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao/ (acesso em 24/02/2023)
[22] Disponível em: https://alana.org.br/educacao-antirracista-material/ (acesso em 24/02/2023)

em 1994) também disponibiliza gratuitamente material para uma educação antirracista, No site do instituto é possível encontrar material de apoio amplo neste sentido. Com o título “Recriar a Escola sob a perspectiva das relações étnico-raciais”, o material apresenta experiências antirracistas aplicadas em escolas brasileiras, checklist antirracista para ajudar na curadoria de materiais para utilização em sala, ferramenta com caminhos para recriar a escola, questionário de autoavaliação onde o educador pode checar se de fato tem uma prática antirracista, lista com sugestões de filmes para se abordar a questão étnico-racial em sala, planos de aula já testados, indicações de livros para se trabalhar a temática racial com crianças e adolescentes e, por fim, uma demonstração partindo de estudantes sobre como se abordar o tema na escola.

Essas e outras organizações, sobretudo sem fins lucrativos, apareceram na busca simples feita no *google,* percebendo-se assim que já existem esforços não governamentais para a difusão de REDs gratuitos tendo em vista uma educação antirracista.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa proposta nesta dissertação foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2022 e suas análises conduzidas no primeiro semestre de 2023. O objetivo principal deste trabalho, como informado ainda na introdução, foi propor critérios para utilização e adaptação de REDs no ensino básico como um dos meios de implementação de uma educação antirracista.

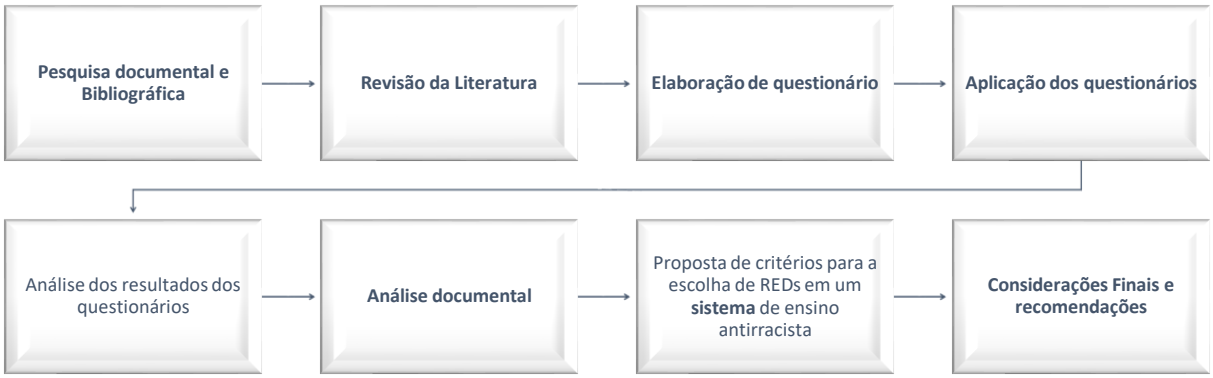
Quanto aos caminhos metodológicos percorridos, a pesquisa apresentada possui natureza aplicada. Ramos, Ramos e Busnello (2003) entendem a pesquisa de natureza aplicada como aquela que traz novos conhecimentos para determinada prática. No caso deste trabalho, propõe-se a identificação de critérios de escolha para utilização e adaptação de REDs em uma prática educacional antirracista no ensino público básico.

Quanto à abordagem, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e quantitativa, uma vez que apresenta dados teóricos, que por conseguinte são mais subjetivos, e dados numéricos, que são mais precisos. Ramos, Ramos e Busnello (2003) classificam a abordagem qualitativa como aquela que não pode ser descrita através de números e pode ter como resultado interpretações diversas, concebidas indutivamente pelo pesquisador ou pesquisadora. Os mesmos autores classificam a abordagem quantitativa como aquela que analisa os dados coletados em números através de técnicas estatísticas.

Quanto às fases da pesquisa, como ilustrado na figura 11, elas foram divididas em:

1. Pesquisa Documental e Bibliográfica.
2. Revisão de literatura.
3. Elaboração de questionários com caráter exploratório.
4. Aplicação dos questionários.
5. Análise dos questionários através de técnicas exploratórias e de análise de conteúdo.
6. Análise documental utilizando um estudo conduzido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira que apresenta um modelo de curadoria de REDs usados no ensino básico e documentos oficiais publicados pelo governo brasileiro sobre a educação antirracista.
7. Proposta de critérios para a escolha de REDs em um sistema de ensino básico antirracista.
8. Conclusões e recomendações.

Figura 11: Fases da Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora

4.1. Levantamento de Dados

Os dados para o presente estudo foram obtidos através de pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e pesquisa documental.

Na pesquisa bibliográfica, utilizou-se artigos científicos, livros, dissertações e matérias de cunho jornalístico publicadas em portais institucionais e de veículos de comunicação.

Os artigos científicos, primeira fonte de pesquisa bibliográfica consultada, foram obtidos através do buscador *Google Acadêmico*, dos repositórios digitais da biblioteca científica *Scielo*, do site *Academia.edu* e do Portal *Geledés*[23]. As palavras-chave utilizadas para a busca desses artigos foram: "educação antirracista", "recursos educacionais digitais", "racismo em material didático", "TICs para uma educação antirracista" e "curadoria de REDs no ensino básico". Além disso, buscas também foram realizadas utilizando como palavras-chave o nome de autores renomados por escrita científica na área de racismo e antirracismo na educação. Deste modo, buscou-se pelos nomes e sobrenomes a seguir: "Aparecida de Jesus Ferreira", "Nilma Lino Gomes", "Sueli Carneiro" e "Petrônio Domingues". Através das referências bibliográficas de alguns desses artigos chegou-se ainda a outros artigos que foram acessados por meio de pesquisas através de seus títulos no buscador *Google*.

[23] Geledés Instituto da Mulher Negra é uma organização da sociedade civil que luta contra a erradicação do racismo e do sexismo na sociedade brasileira.

As referências bibliográficas dos artigos científicos levantados conduziram também à utilização de livros na pesquisa. Deste modo, obras renomadas sobre racismo, antirracismo e educação do negro e da negra brasileiros como por exemplo *O Movimento Negro Educador* escrito por Nilma Lino Gomes, *Racismo Estrutural,* de autoria do atual Ministro de Direitos Humanos e da Cidadania Silvio Almeida, *Racismo e Antirracismo na Educação*, organizado por Eliane Cavalleiro e *Superando o Racismo na Escola* organizado por Kabengele Munanga foram também fontes bibliográficas consultadas.

As pesquisas feitas no buscador *Google acadêmico* para a localização de artigos científicos resultaram também em títulos de dissertações que foram consultadas por apresentarem dados relevantes sobre racismo em material didático e proposição do uso de TDICs para o trabalho com questões étnico-raciais no ambiente escolar.

Outra fonte de consulta para pesquisa bibliográfica foram as matérias jornalísticas descrevendo o trabalho com Educação Antirracista que já vem sendo desenvolvido em 4 redes de ensino públicas do Rio de Janeiro.

Com o objetivo de utilizar a técnica definida por Marconi e Lakatos (2003) como observação direta extensiva, foi aplicado um questionário constituído de perguntas abertas e fechadas. O questionário foi respondido de forma anônima e todos os participantes assinalaram digitalmente o termo de acordo com a utilização e interpretação dos dados advindos de suas respostas.

Participaram do estudo 142 profissionais do ensino básico das redes municipais do Rio de Janeiro, Macaé, Niterói e da rede estadual do Rio de Janeiro. O convite para responder tais questionários foi feito por meio de redes sociais como grupos no *WhatsApp* e *Facebook* destinados a estes docentes. Este instrumento de pesquisa foi elaborado e respondido através do aplicativo *Forms* da plataforma *Google* entre agosto e setembro de 2022.

Para a tabulação dos dados oriundos do questionário foi usado o programa Excel, através dele foram construídas tabelas e gráficos utilizados na fase de análise.

Para a pesquisa documental, por fim, foram utilizados documentos oficiais, estatísticos e arquivos institucionais.

Os documentos oficiais utilizados foram Leis, Pareceres, 1 resolução tratando de assuntos relacionados tanto à educação básica quanto à educação antirracista e uma publicação oficial do Ministério da Educação contendo orientações práticas para o ensino das Relações étnico-raciais. Referenciais obrigatórios para a educação de ensino fundamental e médio também foram consultados e citados, são eles os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Estes dados foram obtidos através de meio

virtual. Primeiramente, buscou-se através da ferramenta de pesquisa *Google* os PCN, a BNCC, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) e as leis 10.639/03 e 11.645/08, principais e conhecidas leis antirracistas[24]. Em seguida, através do portal do Ministério da Educação (MEC) e dos termos de busca "educação das relações étnico-raciais", chegou-se aos documentos listados no quadro 1.

Quadro 1: Documentos oficiais levantados

Documento	Tema
Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer CNE/CEB nº 2/2007	Abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer CNE/CEB nº 15/2010	Orientações para a Secretaria de Educação do Distrito Federal para a não utilização de materiais que não coadunem com as políticas públicas que orientam sobre uma educação antirracista.
Parecer CNE/CEB nº 16/2010	Denúncia de racismo em escola do município de Campo Grande – MS.
Parecer CNE/CEB nº 6/2011	Orientações para que o material utilizado na educação básica se coadune com as políticas públicas que orientam sobre uma educação antirracista.
Parecer CNE/CEB nº 14/2015	Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica.

[24] A lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e a lei 11.645/08 acrescenta a obrigatoriedade do ensino de cultura e história dos povos originários.

Fonte: Conteúdo adaptado de Portal do Ministério da Educação[25]

Alguns dos documentos encontrados através da busca no Portal do MEC e apresentados no quadro 1, apesar de lidos, não foram utilizados neste trabalho, são eles os pareceres números 15 e 16.

Finalmente, através do buscador on-line google e das palavras chave "publicações oficiais educação antirracista" conheceu-se o documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Considerou-se analisar uma publicação oficial fruto das determinações legais que favorecem uma educação antirracista no ensino básico para localização de conteúdos e parâmetros a serem seguidos para que a educação antirracista seja uma realidade. A publicação em questão sinaliza aspectos a serem abordados e sugestões de ações em diversas modalidades de ensino para uma educação antirracista.

Essas orientações foram organizadas pelo Ministério da Educação Brasileiro e publicadas no ano de 2006 e através do conteúdo de 262 páginas abrange orientações para:

. educação infantil;

. ensino fundamental;

. ensino médio;

. educação de jovens e adultos;

. licenciaturas;

. educação quilombola.

Além de apresentar as diretrizes e sugestões de conteúdos programáticos para cada uma das modalidades de ensino elencadas, a publicação apresenta também sugestões de atividades, glossário de termos e expressões antirracistas, uma cópia das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, uma cópia do Parecer CNE/CP 003/2004, da Resolução CNE/CP nº. 001/2004 e da lei 10.639/03.

Como este trabalho se atém discutir a educação antirracista no ensino básico de escolas públicas brasileiras de uma forma geral, os tópicos selecionados para análise em detalhes foram as orientações e sugestões de atividades para:

. educação infantil;

. ensino fundamental;

. ensino médio.

[25] In: http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais, acesso em 22/04/2022

Dois foram os documentos de fonte estatística utilizados. O primeiro foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), desenvolvida pelo IBGE entre os anos de 2012 e 2021. Chegou-se ao documento através do buscador *Google* utilizando as palavras-chave "população negra no Brasil". Mostrou-se relevante buscar-se esse dado para ser confrontado com o paradoxo da perpetuação do racismo no Brasil atualmente apesar de ter a maior população negra fora da África. O segundo documento utilizado foi o Relatório Guia Edutec, o qual apresenta através de gráficos e outros dados estatísticos o diagnóstico do nível de Adoção de tecnologia nas escolas públicas brasileiras em 2022, documento necessário para se falar sobre os graus de utilização de tecnologias digitais em escolas pertencentes a regiões distintas do país, o documento foi obtido através do buscador *Google* utilizando-se as palavras-chave: "TICs na educação em escolas públicas no Brasil".

Os arquivos institucionais utilizados foram dois documentos desenvolvidos pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Criado em 2016, o CIEB é uma associação sem fins lucrativos cujo objetivo principal é a promoção da cultura de inovação no ensino público do país. A associação trabalha apoiando o desenvolvimento de políticas públicas e defende o uso das TICs na educação baseada em estudos desenvolvidos por especialistas. Chegou-se a estes documentos através de pesquisa no buscador Google com as seguintes palavras-chave: "tipos de recursos educacionais digitais" e "curadoria de recursos educacionais digitais". A buscas resultaram respectivamente na escolha dos seguintes documentos em PDF promovidos pelo CIEB: "Os 20 grupos de Recursos Educacionais Digitais" e "Modelos de Curadoria de Recursos Educacionais Digitais". O primeiro documento foi utilizado para definição e descrição dos REDs e o segundo foi analisado com o intuito de se verificar os parâmetros recomendados para escolha de REDs a serem utilizados no ensino básico de redes públicas.

4.2 Técnicas de análise

4.2.1 Revisão de Literatura

Em primeiro lugar, foi feita uma revisão da literatura oriunda de fontes primárias e secundárias que tangenciassem a importância de uma educação antirracista e a utilização de Recursos Educacionais Digitais no contexto do ensino básico. A revisão de literatura proposta teve sobretudo um caráter exploratório, à medida que leva o leitor ao entendimento do processo histórico e político que resultou na necessidade de implementação de uma educação antirracista

e à compreensão teórica e prática do que são Educação Antirracista, Recursos Educacionais Digitais, de que forma eles podem contribuir com esse tipo de educação e o que já tem sido feito em alguns municípios e Estado do Rio de Janeiro para que ela seja finalmente implementada no ensino básico.

A revisão da literatura, instrumento notoriamente qualitativo, se constituiu primeiramente em uma fundamentação pedagógica. Para tal, foi feito um apanhado histórico por meio de artigos e livros que descrevem os entraves enfrentados para a inclusão de negros e negras nos bancos escolares no Brasil, como se formou o Movimento Negro e suas lutas no campo educacional. Ademais, compreendeu-se através de autores especialistas em educação para as relações étnico-raciais o que é e de que forma se estabelece uma educação antirracista, descrevendo-a, assim, em pormenores. A última parte desta fundamentação se constituiu de uma apresentação do que tem sido desenvolvido em 4 redes de ensino básico públicas do Rio de Janeiro para que a Educação Antirracista seja uma realidade.

Em seguida, foi feita uma fundamentação tecnológica do tema. A revisão de literatura foi proposta, assim, para um entendimento técnico dos REDs, perpassando por sua definição, suas especificidades e subdivisões e restringindo as nomenclaturas a que este trabalho convenciona chamar de recurso educacional digital. Por fim, com o intuito de verificar a disponibilidade de REDs para uma educação antirracista, procurou-se encontrar exemplos de repositórios digitais deste tipo de RED através do buscador on-line *Google.*

4.2.2 Análise estatística dos dados e Análise de conteúdo

Após a revisão da literatura descrita, tendo em vista o objetivo de conhecer o universo do educador e educadora do ensino básico público e seu entendimento sobre uma educação antirracista, seu grau de participação em formações para esse tipo de educação, seu conhecimento das atribuições de um professor antirracista e se utiliza REDs como material pedagógico, foi proposta uma observação direta extensiva em forma de questionário. Marconi e Lakatos (2003) definem o questionário como um instrumento de coleta de dados composto por perguntas ordenadas que devem ser respondidas de forma escrita pelos entrevistados sem a presença do entrevistador e ressaltam como uma de suas vantagens o menor risco de distorção, uma vez que não há influência do pesquisador.

A amostra convidada a participar do estudo constituiu-se de professores e professoras funcionários de 4 redes públicas de ensino do Rio de Janeiro: da rede municipal de Macaé, da

rede municipal de Niterói, da rede municipal do Rio de Janeiro e da rede estadual. A determinação da amostra foi feita a partir do conhecimento, através da revisão de literatura, dos esforços que as redes de ensino as quais pertencem já vêm fazendo para a implementação das leis 10.639 e 11.645.

O questionário aplicado foi dividido em 3 seções: a primeira seção, constituída de 13 perguntas fechadas de múltipla escolha e 1 aberta, pretendeu delimitar o perfil profissional do professor ou professora entrevistada, sua rotina de trabalho e se trabalhava ou não com recursos educacionais digitais em suas aulas. A segunda parte, por sua vez, constituída de 8 perguntas fechadas de múltipla e 2 abertas, pretendeu avaliar o entendimento dos educadores e educadoras acerca do ensino antirracista, o nível de conhecimento que eles e elas tinham das leis e pareceres que preveem o trabalho com as questões étnico-raciais e descobrir se já haviam participado de formações continuadas com esse tema. A terceira e última parte, constituída de 5 afirmações que foram avaliadas através da escala *Likert*[26], pretendeu analisar a intensidade da concordância dos profissionais com uma educação antirracista. O questionário obteve uma amostra de 142 respondentes no período entre julho e agosto de 2022.

Este estudo exploratório se deu através de duas técnicas de análise: a primeira estatística, baseada em dados estatísticos numéricos e percentuais advindos das respostas às perguntas fechadas e a 1 das perguntas abertas e a segunda de conteúdo (Bardin, 2004) para que fosse feita uma análise temática e estrutural das respostas a 2 das perguntas abertas feitas na segunda seção do questionário.

A análise estatística dos dados teve como objetivo:

. delimitar o perfil dos participantes;

. entender a rotina de trabalho destes professores;

. descobrir se utilizam REDs em sua prática;

. definir quais são as principais fontes de REDs utilizadas na prática dos profissionais;

. descobrir o envolvimento dos educadores e educadoras na temática antirracista;

. definir o grau de concordância dos profissionais com um ensino antirracista e utilização de repositórios digitais para ajudá-los nesse fim.

A análise estatística foi feita através da construção de gráficos para que os dados fossem visualizados de modo claro e na medida do possível analisou-se os dados obtidos também comparativamente com os coletados durante a revisão de literatura.

[26] Através desta escala os respondentes se posicionam com relação a um item emitindo seu nível de concordância, as respostas são fechadas e vão desde concordo totalmente a discordo totalmente.

Ademais, os dois grupos de respostas analisados através da técnica de análise de conteúdo se referiam à percepção dos educadores sobre uma educação antirracista. Bardin, define a análise de conteúdo como

> Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (1979, p. 42).

O objetivo destas perguntas foi evidenciar através da análise das respostas a forma que os participantes entendem esse tipo de educação, definindo assim, se suas ideias em geral coadunavam ou não com a ideia de educação antirracista apresentada ainda na fundamentação pedagógica. Além disso, objetivou-se compreender qual fazer pedagógico é tido por esses mesmos respondentes como necessário para que um professor seja considerado antirracista de acordo com o ponto de vista dos respondentes, analisando comparativamente ao que foi apresentado na revisão da literatura.

Sabendo-se que a técnica da análise de conteúdo é composta de 3 etapas (pré-análise, codificação e tratamento de resultados), faz-se necessário, pois, descrevê-las.

A pré-análise se constituiu de uma leitura flutuante do questionário como um todo e dos dados coletados nas pesquisas bibliográfica e documental. A partir de tal leitura foi possível definir quais dados seriam codificados para a criação de categorias que seriam usadas comparativamente aos dados coletados no questionário para que assim pudesse ser feito o tratamento de resultados e sua interpretação.

Deste modo, as respostas a uma das perguntas foram divididas de acordo com suas categorias temáticas: respostas que coadunavam com a literatura revisada, que dela discordavam ou que a ela complementavam. Em seguida através da análise ainda temática de trecho oriundo da literatura, foram elaboradas as categorias temáticas presentes nele para que fosse possível assim, alocar, confrontar ou associar as temáticas obtidas através das respostas discursivas a cada um deles ou a nenhum deles.

O segundo grupo de respostas foi analisado a partir de uma análise descritiva dos vocábulos, foram contabilizadas assim a frequência de verbos e substantivos iguais nas respostas. Vale citar ainda que verbos ou substantivos similares foram agrupados em uma mesma categoria de acordo com sua classificação sintática. Através dos grupos de verbos e substantivos encontrados, foi possível a alocação deles em categorias que descrevem as atribuições de um professor antirracista segundo as crenças dos participantes e sua concordância com as atribuições previstas na literatura.

4.2.3 Análise Documental

A análise documental consiste em "[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos". (SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 5). Dois tipos de documentos foram elencados para análise: oficial e institucional.

A primeira fonte para análise foi oriunda do banco de dados do Centro de Inovação para a Educação Brasileira, selecionou-se a publicação institucional sob o título de "Modelos de curadoria de Recursos Educacionais Digitais", a qual faz parte de uma série de estudos voltada para a inserção e compreensão do uso de tecnologias digitais na Educação Pública Brasileira. Através da análise da publicação foi possível constatar os principais pontos a serem considerados e valorizados para se adotar REDs apropriados para o contexto de instituições brasileiras públicas de ensino.

A segunda fonte de análise constituiu-se de documentos oficiais (leis, pareceres, resolução e publicacão de órgãos oficiais) cujos critérios de seleção e levantamento foram minuciosamente detalhados ainda no tópico de levantamento de dados. A análise se debruçou deste modo nos seguintes documentos elencados no quadro 2:

Quadro 2: Documentos analisados

Documento	Ano de Publicação
Lei 7.716	1989
Lei 10.639	2003
Parecer CNE / CP nº 3	2004
Resolução CNE / CP nº 1	2004
Orientações e Ações para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	2006
Parecer CNE / CEB nº 2	2007
Lei 11.645	2008
Lei 12.796	2013

Fonte: criação da autora

Lüdke e André (1986, p. 38) definem que a Análise Documental "[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Através da interpretação dos dados advindos da análise dos documentos aqui propostos, procurou-se elencar os fundamentos para a definição de critérios de curadoria de REDs quando se tem o propósito de implementar uma educação antirracista no ambiente da escola pública brasileira.

Cellard (2008) divide a análise documental em 2 etapas, a primeira é, pois, uma etapa preliminar e a segunda, a análise propriamente dita. Segundo o autor, a análise preliminar consiste na apreciação do cenário envolvido na concepção do documento, de seus autores, da veracidade e credibilidade do texto, do seu sentido e dos códigos envolvidos. Já a análise propriamente dita se constitui na captação de informações que poderão esclarecer o objeto que está sendo estudado e favorecer a resolução do problema evidenciado no estudo.

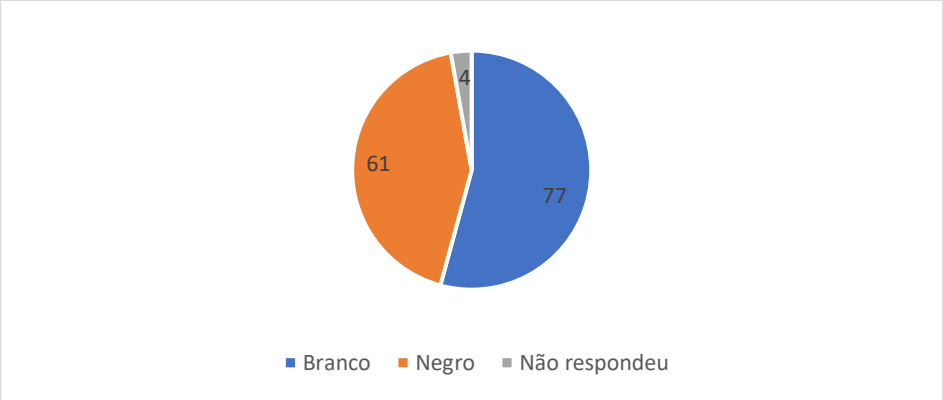
Deste modo propôs-se preliminarmente a leitura flutuante e a seleção de documentos que estivessem ligados diretamente às diretrizes de uma educação antirracista e à curadoria para o uso de REDs no ambiente da escola pública. Durante a etapa da análise propriamente dita, por sua vez, propôs-se a interpretação de orientações claras e reincidentes contidas nos documentos oficiais de forma a identificar elementos indispensáveis e necessários para a implementação da educação antirracista e a identificação dos critérios indispensáveis para a seleção e uso de REDs no ambiente escolar. Identificadas tais especificidades, propôs-se uma sequência de critérios mínimos para seleção, uso e adaptação de REDs para que a educação antirracista se efetive.

5 ANÁLISES, RESULTADOS E DICUSSÕES

5.1 Sobre os questionários

Quanto à autodeclaração de raça, 77 respondentes (54 porcento) se autodeclararam brancos, 61 deles (43 porcento) se veem como negros (pretos e pardos) e 4 respondentes (3 porcento) não informaram qualquer resposta.

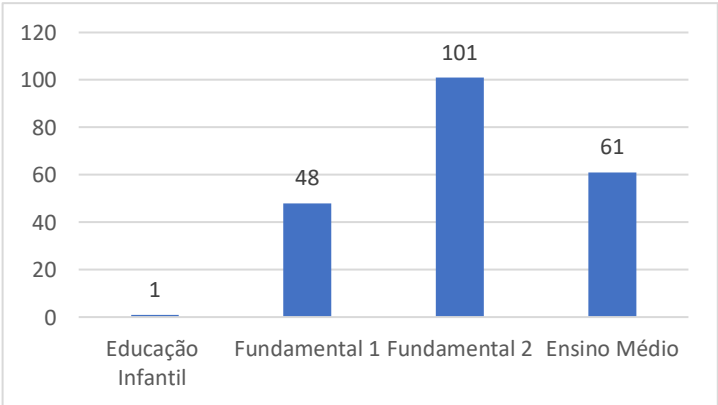
Gráfico 1: Autodeclaração de raça



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Quanto ao segmento de atuação, a maior parte dos respondentes informou atuar no ensino fundamental 2, como é possível ser observado no gráfico 2, 101 dos 142 participantes afirmou atuar neste segmento. É necessário se considerar ainda que aproximadamente 48 porcento dos respondentes (69 pessoas) afirmaram atuar em mais de um segmento.

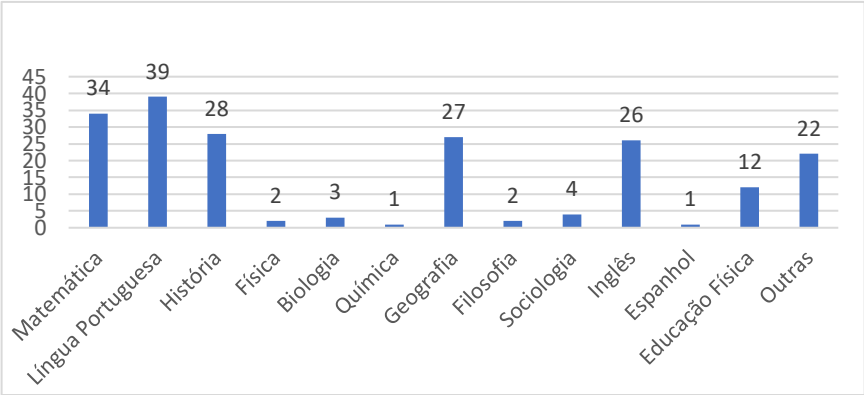
Gráfico 2: Segmento de Atuação dos Docentes



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Quanto à disciplina de atuação, como é possível observar no gráfico 3, a maior parte dos respondentes informou lecionar as disciplinas língua portuguesa e matemática. Há de ser considerado também que 40 dos respondentes (28 porcento) atuam lecionando mais de uma disciplina (há de se considerar os professores generalistas, de ensino fundamental 1, e os polivalentes - professores de ensino fundamental 2 e ensino médio que lecionam outras disciplinas além das que foram licenciados para atuar).

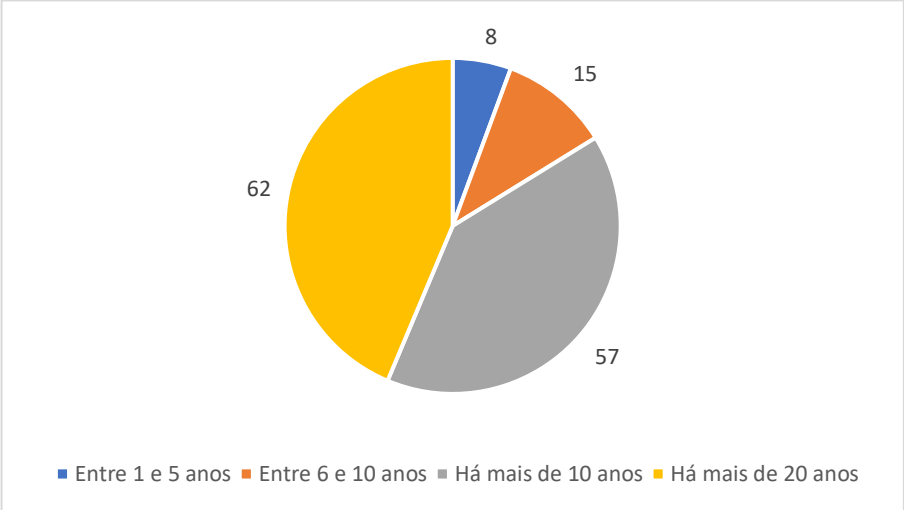
Gráfico 3: Disciplina de atuação



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Quanto ao tempo de atuação como professor ou professora, como consta no gráfico 4, 119 respondentes afirmaram ter mais de 10 anos de experiência em sala de aula e destes, 62 afirmaram exercer o ofício há mais de 20 anos.

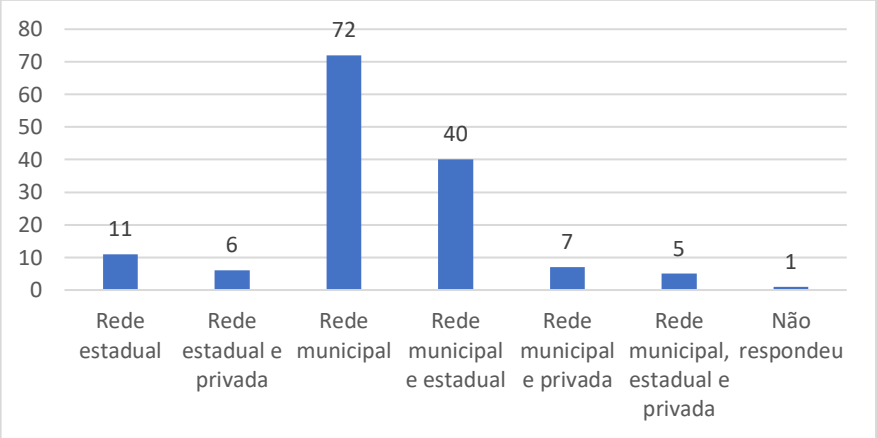
Gráfico 4: Tempo de atuação



Fonte: elaborado pela autora

A maior parte dos respondentes (72) afirmou atuar em redes municipais e 59 dos demais em mais de uma rede de ensino incluindo as redes estadual e privada.

Gráfico 5: Rede de Atuação



Fonte: elaborado pela autora

Analisando-se o gráfico 6, percebe-se que a maior parte dos entrevistados (73 respondentes) atua em 2 turnos (manhã e tarde), enquanto outros 43 atuam nos 3 turnos (manhã, tarde e noite), indicando que a carga de trabalho em sala de aula da maior parte dos respondentes é alta. Além disso, no que tange à quantidade de dias trabalhados, como analisado no gráfico 7, evidencia-se que 92 respondentes (aproximadamente 65 porcento do total) trabalham 5 dias ou mais.

Gráfico 6: Turnos de trabalho

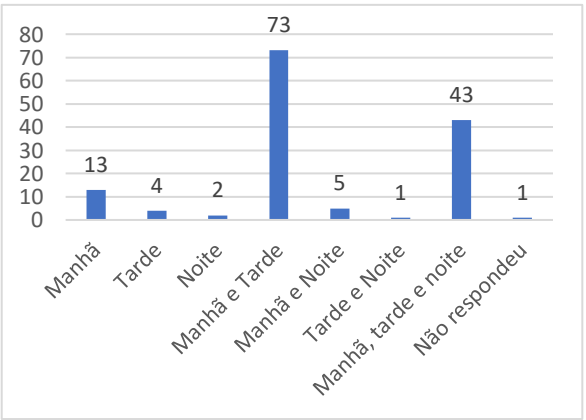
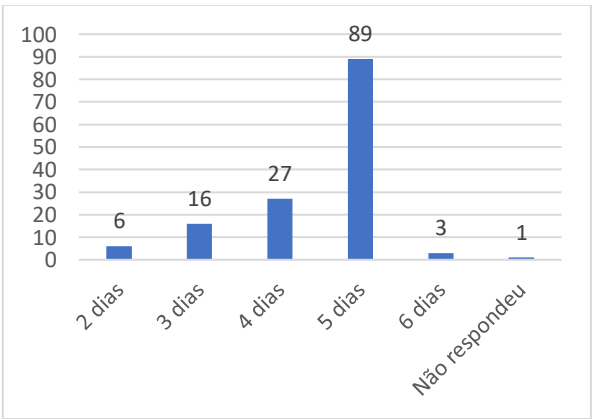


Gráfico 7: Dias trabalhados por semana

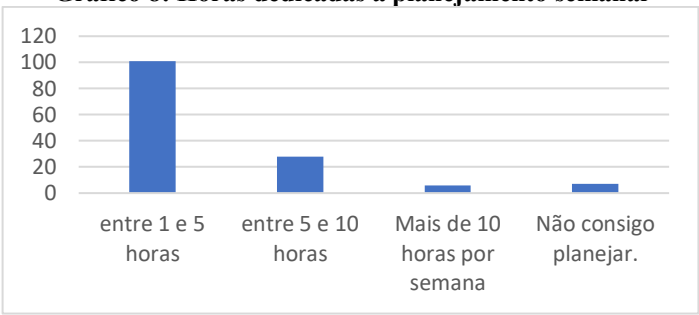


Fonte dos gráficos 6 e 7: elaborados pela autora

A alta quantidade de dias trabalhados somados à carga horária intensa de trabalho lecionando se ligam diretamente às respostas dadas quando os respondentes foram arguidos

sobre o tempo que dispunham para planejamento de suas aulas, 101 deles informaram dispor de apenas entre 1 e 5 horas semanais para esta atividade, enquanto 7 sequer conseguiam planejar.

Gráfico 8: Horas dedicadas a planejamento semanal



Fonte: elaborado pela autora

Tendo em vista a frequência de utilização de REDs nas aulas, o gráfico 9 nos mostra que a maior parte dos respondentes (89 participantes) informou fazer uso destes materiais frequentemente. Pode-se inferir ainda, através do mesmo gráfico, que a maior parte deles faziam uso de REDs em suas aulas, afinal, nenhum respondente informou nunca utilizar materiais retirados da internet. Quanto à fonte de onde faziam o download dos REDs, como indica o gráfico 10, os locais mais citados em ordem decrescente foram o buscador *Google*, as redes sociais *Youtube* e *Pinterest* e os portais Brasil Escola e Toda Matéria.

Gráfico 9: Utilização de REDs

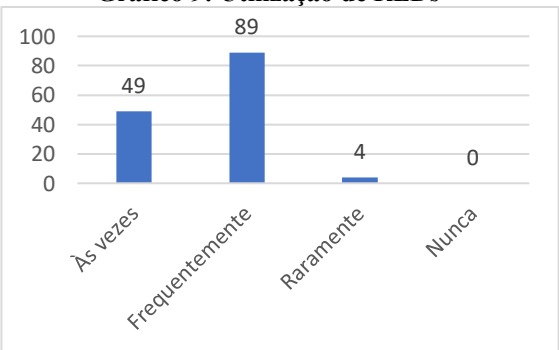
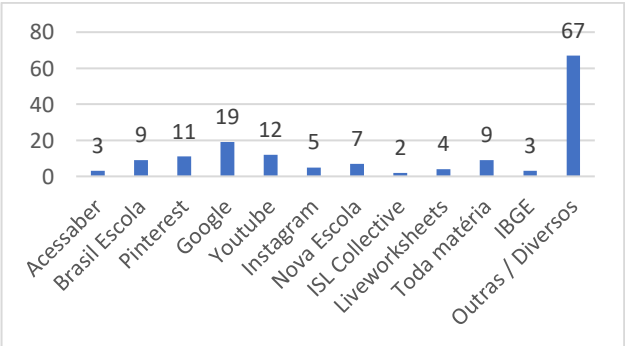


Gráfico 10: Fontes de REDs acessadas

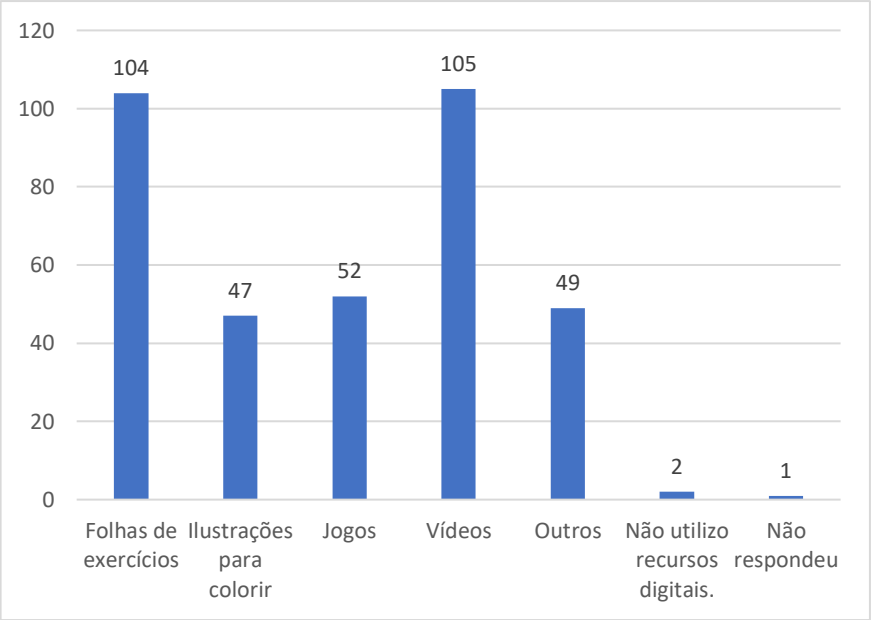


Fonte dos gráficos 9 e 10: elaborado pela autora

Dentre os REDs mais utilizados pelos professores que responderam ao questionário, as folhas de atividades e os vídeos se destacaram como evidencia o gráfico 11. Como se analisou ainda no capítulo 3, muitas escolas ainda carecem de tecnologias digitais para uso individual dos alunos e alunas ou até mesmo de internet, o que poderia justificar a preferência pelas folhas de atividades, afinal, dispensam de meios digitais quando fotocopiadas e utilizadas no modo

impresso, consonantemente, os vídeos podem ser baixados previamente e transmitidos através de um HD externo e um aparelho de televisão com conexão USB ou um projetor de vídeos.

Gráfico 11: REDs mais utilizados

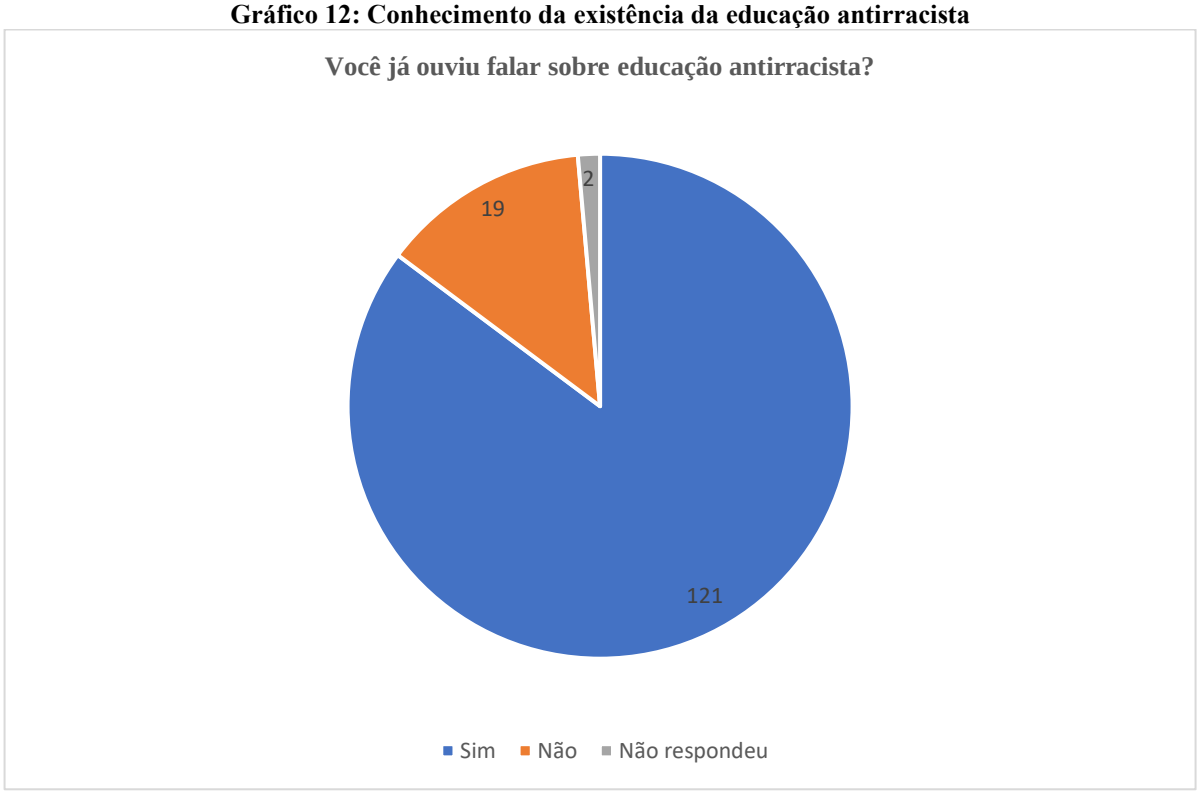


Fonte: elaborado pela autora

A segunda parte do questionário (perguntas 15 a 24) objetivou avaliar a relação dos respondentes com a educação antirracista, o conhecimento das legislações que determinam o tratamento das questões referentes ao racismo e relações étnico raciais e investigar se tais conteúdos já são trabalhados em sala.

Quanto à educação antirracista, objetivou-se compreender seu conhecimento e prática por parte dos respondentes, perguntou-se se já tinham ouvido falar do termo, se se consideravam educadores antirracistas, como poderiam definir esse tipo de educação com suas próprias palavras e o que consideravam fundamental para que um educador fosse considerado antirracista. O gráfico 12 indica que dos 142 respondentes, 19 deles nunca ouviram falar da educação antirracista:

Gráfico 12: Conhecimento da existência da educação antirracista



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico 13, por sua vez, mostra que enquanto mais de oitenta porcento dos respondentes (114 pessoas) se reconhecem como educadores antirracistas, aproximadamente 18 porcento (25 respondentes) não sabem informar se sim ou se não, indicando que uma parte deles, apesar de já terem ouvido falar da educação antirracista (uma vez que, de acordo com o gráfico 12, apenas 19 respondentes informaram nunca terem ouvido falar do termo), não sabem precisamente do que ela trata a ponto de chegarem a uma conclusão sobre a própria prática.

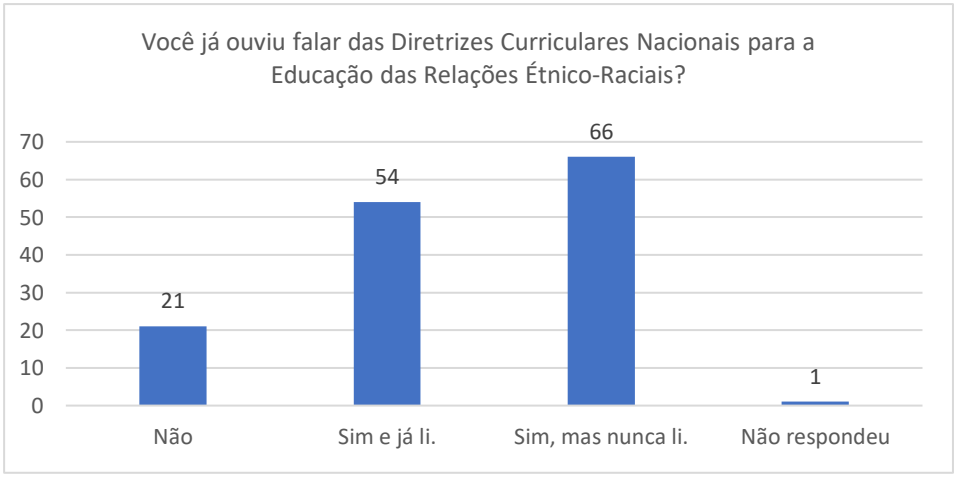
Gráfico 13: Educadores que se autodeclaram antirracistas



Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos documentos oficiais que determinam de forma clara o trabalho com as questões étnico-raciais e uma educação antirracista em todos os componentes curriculares do ensino básico, objetivou-se investigar a familiaridade dos educadores a esta literatura. A maior parte dos respondentes (133) já tinha ouvido falar das leis 10.639/03 e 11.645/08, no entanto, como é possível observar a partir da interpretação do gráfico 14, 87 respondentes ou não tinham ouvido falar ou nunca leram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico raciais, material complementar às leis que fundamenta e explicita as diretrizes para esse tipo de educação como apurado ainda no capítulo 2 desta dissertação.

Gráfico 14: Familiaridade dos respondentes aos documentos oficiais

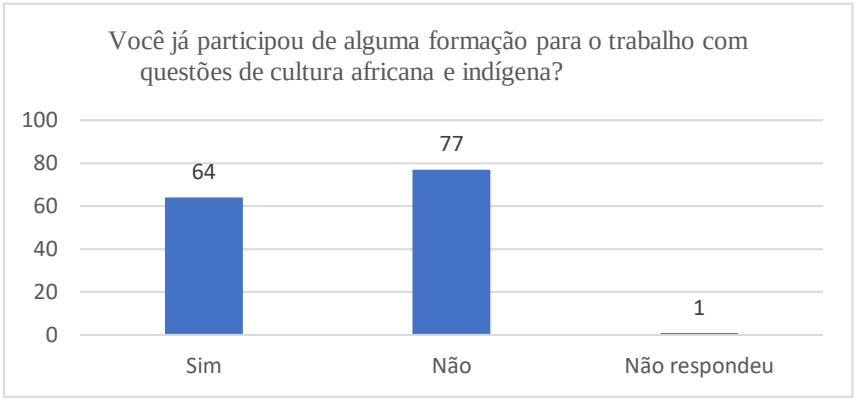


Fonte: elaborado pela autora

Somando-se aos dados do parágrafo anterior, 77 dos 142 respondentes afirmaram nunca haver participado de formações continuadas para o trabalho com as questões étnico-raciais (gráfico 15) e, do mesmo total de respondentes, 48 afirmaram não se sentirem aptos a lidar com

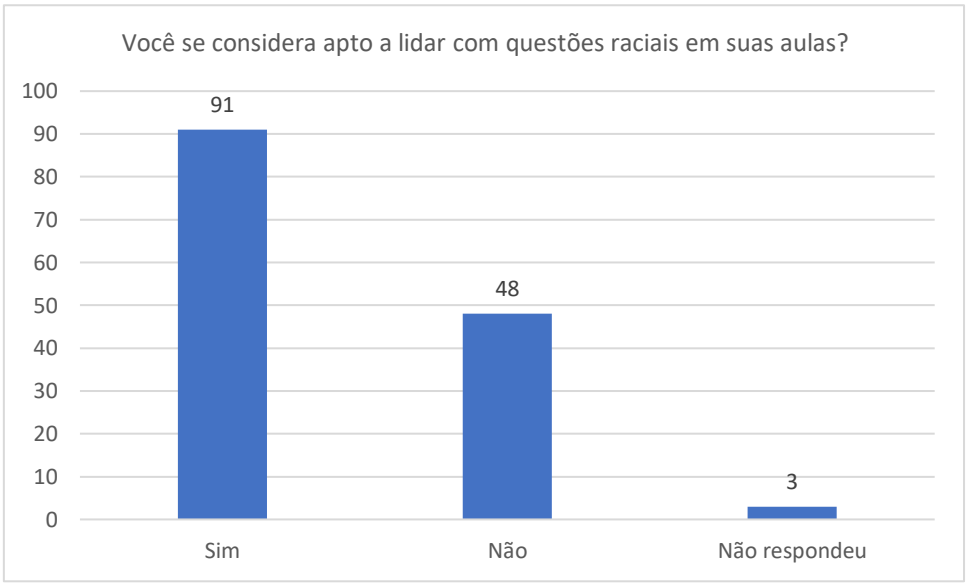
estas questões em suas aulas (gráfico 16), o que equivale a 34 porcento da amostra. Consonantemente, 30 respondentes não abordam essas questões no material didático utilizado com seus alunos. Percebe-se, deste modo, indicativos de possíveis lacunas deixadas na formação desses educadores e na oferta e adesão às formações com esta temática oferecidas pelas redes de ensino que fazem parte.

Gráfico 15: Participação em formações continuadas



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 16: Aptidão ao tratamento de questões raciais nas aulas

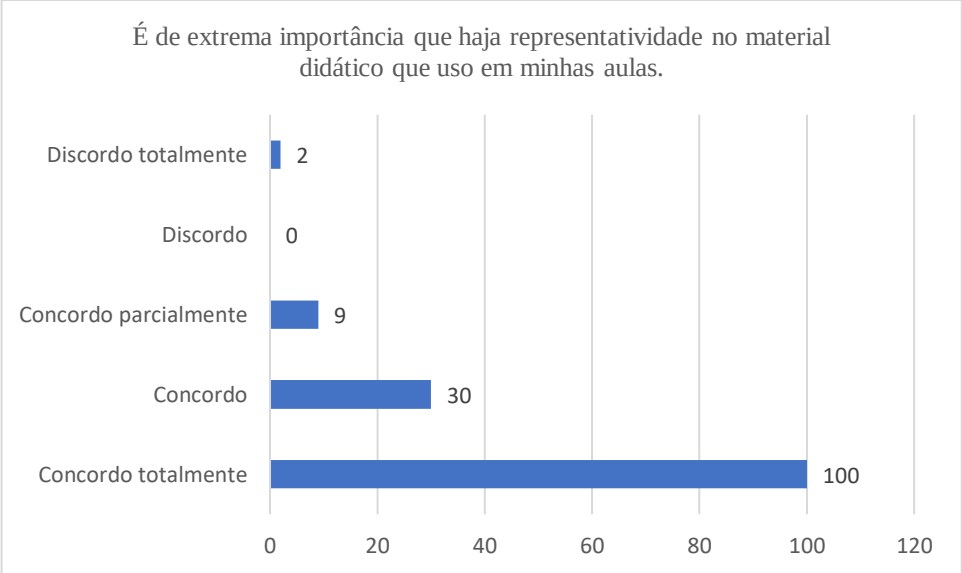


Fonte: elaborado pela autora

Quanto às escalas de opinião sobre as assertivas propostas no questionário cujas respostas consistiam em uma escala *Likert*, algumas informações importantes foram coletadas.

A maior parte dos educadores (130 respondentes), como indica o gráfico 17, considera importante que haja representatividade no material didático que utilizam como mostra o gráfico 16. Indo assim de acordo com o que preconiza Cavalleiro (2021) quando afirma que a ausência de diversidade no material didático vai contra ideia de uma educação verdadeiramente antirracista: "A utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado" (CAVALLEIRO, 2021, p. 153).

Gráfico 17: Representatividade no material didático

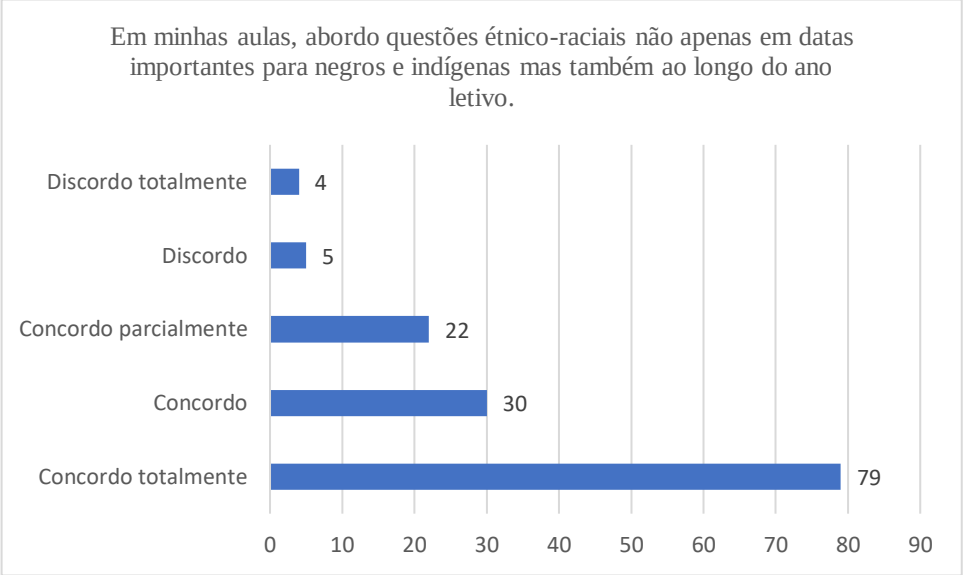


Fonte: elaborado pela autora

Com relação à abordagem de questões étnico-raciais ao longo do ano letivo, de acordo com o gráfico 18, 109 respondentes se mostraram de acordo com a assertiva proposta, ressaltando que tal abordagem não deve estar restrita a datas importantes para negros e indígenas, estando assim de acordo com o que salienta o parecer do Conselho Nacional de Educação 14/2015 ao tratar das diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica fazendo referência à lei 11.645 / 2008:

> A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, o que exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas. (BRASIL, 2015, p.9)

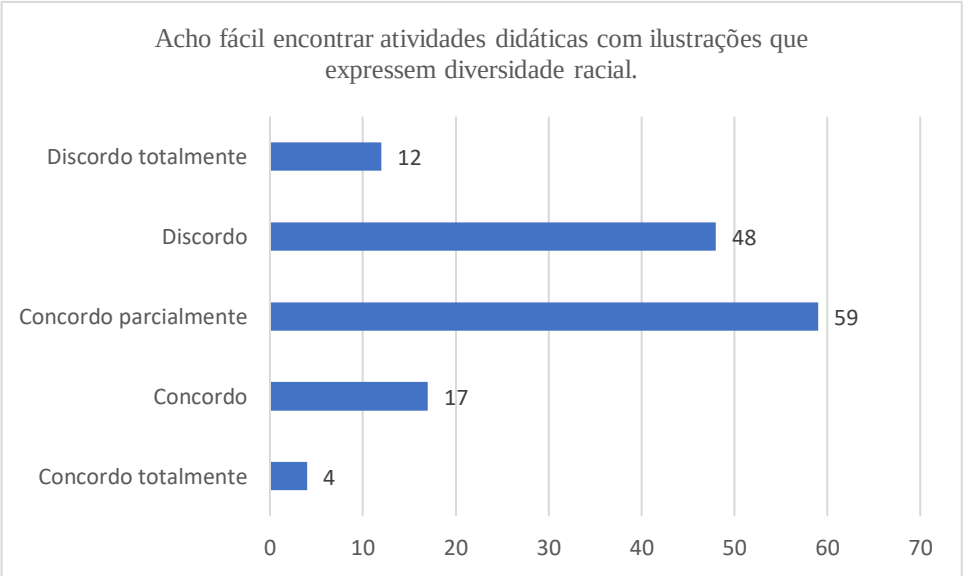
Gráfico 18: Tratamento de questões étnico-raciais



Fonte: elaborado pela autora

Apenas 21 dos 142 respondentes acreditam ser fácil encontrar atividades didáticas com ilustrações que expressem diversidade racial, ilustrando assim as crenças expressas e confirmadas com materiais didáticos físicos e virtuais nos trabalhos de autores mencionados ainda no capítulo 2 (FERREIRA e CAMARGO, 2014; DIONISIO DA SILVA, 2020, MARQUES e SARTOR, 2021; SILVA E CAMPOS, 2021) que falam de racismo em materiais didáticos e citam a ausência de diversidade em suas ilustrações.

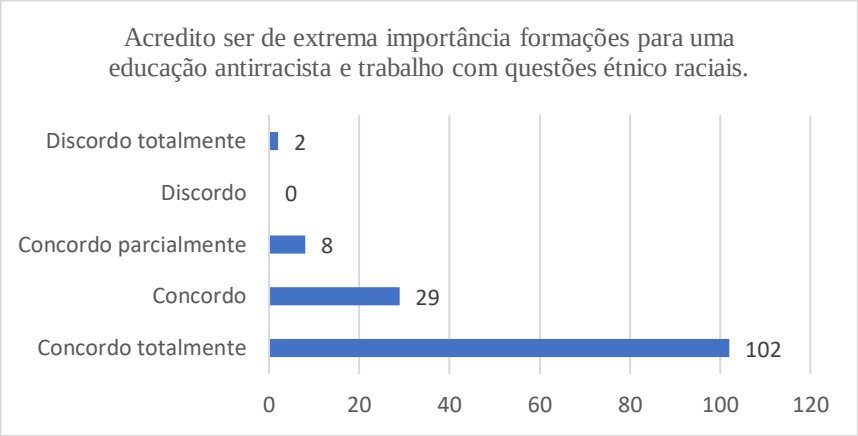
Gráfico 19: Presença de diversidade racial em atividades didáticas



Fonte: elaborado pela autora

Apesar de, como ainda informado no gráfico 15, a maioria dos respondentes (77) nunca ter participado de uma formação para lidar com as questões raciais em sala, 131 dos 142 respondentes, como é possível se observar no gráfico 20, concordam com a importância de serem oferecidas formações que contemplem este assunto, indicando assim a crença dos educadores na importância da formação continuada.

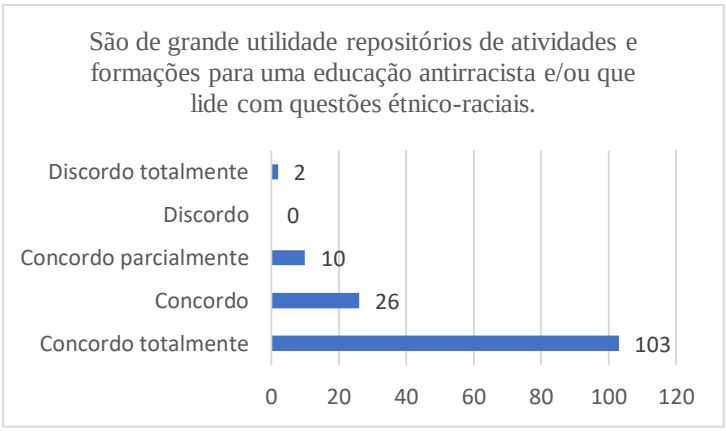
Gráfico 20: Crença na importância das formações para uma educação antirracista



Fonte: elaborado pela autora

Ademais, 129 educadores (mais de 90 porcento dos respondentes) afirmaram concordar com a utilidade de repositórios educacionais voltados para um ensino antirracista e trabalho com as questões étnico-raciais. A crença na importância deste tipo de material vai de encontro a uma das características de uma educação antirracista elencada por Cavalleiro (2021, p.158) ao mencionar que ela "busca materiais que contribuam para a eliminação do "eurocentrismo" dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de "assuntos negros".

Gráfico 21: A importância de repositórios educacionais antirracistas



Fonte: elaborado pela autora

A partir das perguntas fechadas do questionário aplicado, que teve sobretudo uma função exploratória, percebeu-se que grande parte dos educadores respondentes acredita na necessidade de um ensino antirracista. Embora muitos não tenham ainda participado de formações sobre o assunto, já ouviram falar dele e das leis que tornam o mesmo obrigatório. Além disso, constatou-se que estes educadores e educadoras já fazem uso de recursos educacionais digitais em suas aulas principalmente através de vídeos e folhas de atividades.

Propôs-se em seguida uma análise de conteúdo das perguntas abertas aplicadas no questionário com o intuito de compreender melhor a visão que estes mesmos educadores têm de uma educação antirracista e do trabalho do professor antirracista. O objetivo ao analisar os dados das duas perguntas abertas da seção 2 do questionário foi de entender criticamente o que foi informado pelos respondentes, apreendendo assim conteúdos explícitos e subentendidos.

Deste modo, na primeira pergunta aberta da seção 2, pediu-se que os respondentes definissem com suas próprias palavras uma educação antirracista. Para a análise do conteúdo das respostas obtidas, levou-se em conta a presença e ausência no discurso das características de uma educação antirracista propostas por Cavalleiro (2021) e mencionadas ainda no capítulo 2 desta dissertação. Segundo a autora, uma educação antirracista é consciente da existência do racismo no Brasil, reflete sobre ele e seus derivados no dia-a-dia da escola, repudia atitudes de discriminação e preconceito tanto na sociedade quanto no ambiente escolar, incentiva relações respeitosas entre todos, reconhece a diversidade ali presente e faz uso dela para promoção da igualdade, estimulando a participação dos educandos, os ensina de forma crítica a história dos diferentes grupos étnicos que compõe a sociedade, busca materiais decolonizadores que contemplem a diversidade de raças e o estudo de 'assuntos negros', incentiva o reconhecimento positivo da diversidade e formula ações para o empoderamento de alunos e alunas oriundos de grupos discriminados.

Deste modo, as respostas foram divididas em 4 categorias: definições com características semelhantes às apresentadas na literatura, definições contrárias à literatura, ou seja, que apresentam características contrárias às apresentadas no parágrafo anterior, definições diferentes mas não contrárias às características aqui propostas e ausência de resposta ou desconhecimento do assunto.

O quadro 3 apresenta a distribuição quantitativa das definições de acordo com as categorias elencadas:

Quadro 3: Tipos de definições obtidas

Definições com características da literatura	Definições contrárias à literatura	Definições diferentes da literatura, mas não contrárias	Ausência de resposta ou desconhecimento do assunto
88	10	21	23

Fonte: elaborado pela autora

As quantidades atribuídas acima foram obtidas através da análise de conteúdo das respostas.

Primeiramente, alocou-se na categoria de definições com características da literatura, aquelas cujos temas se assemelhavam aos temas contidos nas características apresentadas por Cavalleiro (2021). Fez-se portanto uma análise temática dessas características e procurou-se a incidência dos mesmos temas nas respostas (vale destacar que algumas definições abrangiam mais de uma temática). Observou-se desse modo, através do quadro 4, a recorrência dos seguintes temas:

Quadro 4: Recorrência temática

Unidades temáticas oriundas da Literatura	Quantidade de ocorrências das unidades temáticas nas respostas
Reconhecimento da existência do racismo	29
Reflexão sobre o racismo	13
Abordagem de "assuntos negros"	12
Respeito às diferenças	13
Incentivo ao protagonismo das classes discriminadas	9
Reconhecimento positivo da diversidade	7
Repúdio a qualquer forma de preconceito	7
Descolonização do Currículo	4

Fonte: elaborado pela autora

A análise temática foi igualmente importante para atribuição das definições à categoria das que tinham ideias contrárias de uma educação antirracista às propostas pela literatura. Identificou-se, portanto, a presença de temáticas antagônicas às propostas por Cavalleiro (2021). Observou-se assim a incorrência nestas definições, como apontado no quadro 5, dos temas a seguir:

Quadro 5: Unidades temáticas contrárias presentes nas definições

Unidades temáticas oriundas da Literatura	Unidades Temáticas Contrárias
Reconhecimento da existência do Racismo	Defesa da democracia racial (9 vezes)
Reconhecimento positivo da diversidade	Reconhecimento da diversidade como causa de desconforto nos alunos (1 vez)

Fonte: elaborado pela autora

A atribuição das definições à categoria de definições diferentes da literatura mas não contrárias foi feita a partir da identificação de temáticas que não estavam contidas nas características de uma educação antirracista apontadas por Cavalleiro (2021) mas que podiam eventualmente complementá-las. Como observado no quadro 6, a análise das definições atribuídas a essa categoria trouxe as seguintes recorrências temáticas:

Quadro 6: Unidades temáticas das definições diferentes mas não contrárias

Unidades temáticas	Quantidade de ocorrências das unidades temáticas
Práticas Antirracistas	2
Inclusão	2
Desconstrução de Narrativas Racistas	2
Respeito	5
Diminuição das consequências do racismo	3
Apropriação de Conhecimento	1
Ausência de discriminação	3
Empatia	3

Fonte: elaborado pela autora

Percebeu-se ainda, através dos dados obtidos que 23 respondentes optaram por não definir, deixando o campo em branco, ou não conseguiram definir o que é uma educação antirracista, escrevendo no campo de resposta frases como “não sei informar”, “não sei” ou “não saberia dizer”, quantitativo próximo ao obtido quando perguntou-se aos educadores se já tinham ouvido falar de uma educação antirracista e 19 respondentes afirmaram nunca terem ouvido falar.

Entendeu-se através dos dados coletados e da sua análise que mais de 70 porcento dos respondentes têm um pensamento sobre a educação antirracista que está em harmonia com o que prevê a literatura e que menos de 30 porcento não sabe do que se trata ou tem uma visão contrária ao que de fato ela consiste, atribuindo até mesmo uma visão negativa a esse tipo de educação.

A segunda pergunta aberta da seção 2 objetivou entender o proceder apropriado de um educador antirracista segundo a visão dos respondentes. Para tal, propôs-se uma análise descritiva do vocabulário utilizado pelos participantes em suas respostas. Tendo em vista que a pergunta feita no questionário foi: “O que você considera fundamental para que um educador seja considerado antirracista?”, optou-se por se verificar a frequência dos verbos e os

substantivos que mais apareceram nas respostas como mostram os quadros 7 e 8 respectivamente.

Quadro 7: Frequência dos verbos

Unidades de Registro	Frequência
abordar, apresentar, aplicar, desenvolver, promover, trabalhar, mostrar, introduzir	27
conhecer, estudar, ter consciência, entender, informar-se, pesquisar	18
combater, coibir, lutar, rejeitar, desconstruir	17
falar, posicionar-se, conscientizar, problematizar	14
debater, discutir	10
reconhecer, refletir, ouvir, olhar	9
Respeitar	8
buscar, estruturar, agir	6
Valorizar	3

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 8: Frequência de substantivos

Unidades de Registro	Frequência
conhecimento, informações, estudo, preparação, saberes, qualificação, entendimento, esclarecimento, cursos, livros	25
racismo, preconceito, discriminação	21
debate, discussões, diálogo	12
Respeito	11
povos, culturas, identidade, etnias, diversidade	10
discurso, fala, olhar, olhos, ouvidos	9
atitudes, postura, conduta, prática	9
visões, princípios, questões	8
legislação, leis	8
ambiente, espaço	5
igualdade	3
Material	2

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se através dos quadros que a primeira análise das unidades de registro se deu a partir de "aproximações semânticas ligeiras", esse tipo de análise "permite representar a informação de maneira condensada" (BARDIN, 2004, p. 53). A partir dela, foi possível a divisão e organização em classes (categorias) do proceder de um educador antirracista de acordo com a visão dos respondentes. A decodificação das unidades de registro permitiu que se intitulasse as seguintes classes sobre um educador antirracista:

- Preparação para o trabalho antirracista – como o educador se prepara para atuar sob uma perspectiva antirracista?
- Temas trabalhados – quais temas devem ser abordados?
- Postura em sala de aula – como um educador antirracista deve se portar?
- Propostas de trabalho no espaço escolar – que estratégias pedagógicas devem ser adotadas?

Através dessas classificações foi possível a composição do quadro 9, onde as unidades de registro dos quadros anteriores - excetuando-se os casos de redundância semântica (quando verbo e substantivo tem o mesmo valor semântico) - foram organizadas em classes.

Quadro 9: Associações das unidades de registro a classes temáticas

Preparação para o trabalho antirracista	Postura em sala de aula	Temas trabalhados	Propostas de trabalho no espaço escolar
conhecimento informações estudo preparação saberes qualificação entendimento esclarecimento cursos livros ambiente / espaço material legislação / leis	Abordar apresentar aplicar desenvolver promover trabalhar introduzir valorizar discurso falar posicionar-se conscientizar problematizar olhar ouvir buscar estruturar agir reconhecer combater coibir lutar rejeitar desconstruir	preconceito discriminação racismo povos culturas etnias identidade diversidade igualdade respeito visões princípios questões	debate discussões diálogo

Fonte: elaborado pela autora

Associando-se os dados obtidos na análise estrutural acima à fundamentação pedagógica apresentada ainda no capítulo 2 e às características de uma educação antirracista amplamente discutidas na análise temática da questão anterior, percebeu-se que os respondentes

atribuem características semelhantes ao que é esperado pela literatura de um educador antirracista.

A análise estatística e de conteúdo às perguntas fornecidas no questionaram indicam pois que o uso de REDs já é uma realidade nas salas de aula de escolas públicas e que boa parte dos educadores sabem do que se trata e o que se espera de um educador para que a educação antirracista seja uma realidade. No entanto, a maior parte destes educadores carece de instrução e formação sobre este tipo de educação, tornando válido, pois, o objetivo geral deste trabalho.

5.2 Sobre o modelo de curadoria de REDS recomendados pelo CIEB e a previsão dos documentos oficiais

5.2.1 A curadoria de REDs para utilização em escolas públicas

A escolha do material didático adequado a quem se dirige é essencial para que a aprendizagem aconteça de forma significativa em qualquer contexto educacional. Essa escolha se torna de extrema valia quando se trata de uma tentativa de implementação de uma educação antirracista, afinal, o material acrescido ao livro didático e demais materiais já disponíveis no ambiente escolar têm a função de diversificar o conteúdo, as estratégias de ensino e trazer para pauta questões que talvez não fossem abordadas com o uso do material tradicional já existente no espaço escolar. Através da escolha apropriada de REDs, o educador será capaz de oferecer ODAs antirracistas ou até mesmo com elementos racistas de forma proposital para que despertem o aprofundamento de uma pedagogia crítica e ensejem assim um letramento racial crítico, o qual

> possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus alunas/os tenham consciência de sua própria identidade racial. Tal consciência permite que a aluna e o aluno se vejam representados em vários contextos. (FERREIRA & GOMES, 2019, p.125)

Em outras palavras, o educador leva o aluno a refletir criticamente sobre o teor e qualidade daquele texto, imagem, vídeo ou demais formas do objeto ou jogo educacional utilizado.

No Brasil, em um contexto de uma educação antirracista, assim como em outros contextos educacionais, cabe ao professor o papel de curador do material didático que chega até seu aluno através da escola, uma vez que não existem políticas educacionais que regulam a escolha e utilização de recursos educacionais que não sejam por exemplo livros do PNLD ou

apostilas criadas pelas próprias redes de ensino. Tendo em vista esse papel, é importante analisar os fatores a serem levados em conta no momento da escolha de REDs para trabalho no ambiente escolar. Com tal intencionalidade, o CIEB (2017) publicou um documento apresentando modelos de curadoria de REDs para utilização em escolas de ensino básico. E a análise deste documento pretende elucidar os principais pontos a serem levados em conta pelo profissional para que o RED utilizado se adeque à proposta de uma educação antirracista. Tendo em vista este objetivo, identificou-se no estudo 5 fatores a serem considerados para um processo eficaz de curadoria: a qualidade do RED, seus ciclos de vida, a seleção de RED em escolas, o desenvolvimento de capacidades e seguir padrões através de um modelo de curadoria.

Levando-se em conta o intuito deste trabalho e o papel do professor no contexto da sala de aula, notou-se relevância em se discutir os seguintes pontos abordados no documento:

1 A qualidade dos REDs;
2 O desenvolvimento de capacidades;
3 Um modelo de curadoria.

5.2.1.1 A qualidade dos REDs

Determinar a qualidade de um RED pode ser uma tarefa complicada quando se parte de fatores subjetivos para classificá-los. Por essa razão, o estudo do CIEB (2017) aponta a utilidade do uso de uma ferramenta para medição quantitativa e qualitativa de um RED: o Instrumento de Revisão de Ferramentas de Aprendizagem (*Learning Object Review Instrument – LORI*) (NESBIT, BELFER, & LEACOCK, 2002). A figura 12 elicita as 9 dimensões consideradas por essa ferramenta para determinar a qualidade de um RED.

Figura 12: Dimensões do Instrumento de Revisão de Ferramentas de Aprendizagem



Fonte: CIEB (2017, p. 9)

Nesbit, Belfer e Leacock (2002) versam sobre cada uma das dimensões consideradas em seu instrumento de revisão e como elas devem ser entendidas ao se avaliar um RED:

1. Qualidade de Conteúdo: essa dimensão leva em conta a acurácia, a apresentação das ideias de forma coerente, o nível de detalhamento apropriado e a possibilidade de reutilização em contextos diversos. Além disso, o conteúdo é avaliado na veracidade das informações apresentadas, nas omissões que podem gerar mal-entendidos e na representação cultural e étnica diversificada e balanceada.
2. Alinhamento com o Objetivo de Aprendizagem: considera o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, atividades, avaliações, conteúdo e características dos aprendizes. Receberão as melhores pontuações nessa dimensão, os REDs que se alinhem com o objetivo de aprendizagem estabelecido para o educando.
3. Feedback e adaptação: capacidade do RED ofertar feedback através de mensagens ou outras atividades de acordo com as características e necessidades do aprendiz, como por exemplo, erros e acertos ou até mesmo necessidades especiais. Nesse sentido, o perfil do aprendiz influencia o comportamento do objeto de aprendizagem.
4. Motivação – dimensão que avalia o quão motivante é o objeto de aprendizagem, verificando o quão sua forma e conteúdo são relevantes para os interesses do público-alvo (aprendizes). Nesse sentindo, o objeto pode ser considerado motivante ao oferecer escolhas, verdadeiro ou falso, experiências de vida verossímeis, interatividade, humor, drama, competições e desafio.
5. Design de apresentação – avalia a capacidade visual e auditiva dos RED em impulsionar

a aprendizagem, favorecendo o processamento mental das informações. Alguns itens são considerados nesta dimensão: legibilidade do texto, legendagem das figuras e quadros, excesso ou escassez de informação, escrita clara e concisa, ausência ou presença de erros ortográficos, cores, música e apresentação estética do objeto de forma a favorecer os objetivos da aprendizagem.

6. Usabilidade de interação: avalia a clareza das informações prestadas pelo RED, o quão fácil é para o usuário a navegação neste recurso e o quanto este apresenta layout e estruturas consistentes e previsíveis.
7. Acessibilidade: esta dimensão avalia o design dos controles e formatos de apresentação para inclusão de usuários com deficiência física, intelectual, mista, entre outras.
8. Reusabilidade: refere-se ao potencial do RED ser utilizado em contextos diversos.
9. Conformidade com padrões: aderência dos metadados do RED aos padrões internacionais.

As dimensões de LORI são levadas em conta em maior ou menor grau dependendo do contexto específico ao qual o RED em questão se destina (CECHINEL, 2017). Neste sentido tendo em vista as questões étnico-raciais e o conteúdo antirracista a ser aborda, é imprescindível se destacar algumas características necessárias aos REDs de acordo com as dimensões de LORI, são elas:

. Veracidade das informações apresentadas no recurso educacional.

. Ausência de omissões.

. Possibilidade de Reutilização em Contextos diversos.

. Representação cultural e étnica diversificada.

. Alinhamento com os objetivos da aprendizagem (levando em conta as relações étnico-raciais e a educação antirracista).

. Apresentação de experiências de vida verossímeis (retratar de forma verossímil o cotidiano do alunado é algo de extrema relevância, tornando assim a aprendizagem significativa).

5.2.1.2 O Desenvolvimento de Capacidades

O estudo proposto pelo CIEB através das crenças de Acree e Fox (2015) ressalta a importância de processos de capacitação para que a implementação de recursos educacionais no espaço escolar aconteça de modo mais efetivo. De fato, é necessário garantir que gestores e educadores desenvolvam a expertise necessária para se aproveitarem em sua totalidade dos benefícios oriundos das tecnologias educacionais para que haja assim a promoção de uma

aprendizagem digital.

Deste modo, é apresentado como exemplo a experiência bem-sucedida dos estados americanos de Utah e Carolina do Norte. Enquanto o primeiro oferece, através de um time de profissionais de desenvolvimento, capacitação profissional e treinamento para instituições de ensino do estado, mantendo chats no *Twitter,* podcasts semanais, eventos presenciais para discussão e reflexão dos profissionais acerca do uso das tecnologias digitais e para o compartilhamentos de REDs, o último, a Carolina do Norte, "define e implementa um conjunto de competências críticas ("North Caroline Digital Learning Competencies", 2016) que devem ser adquiridas por todos os professores e administradores (...)." (CECHINEL, 2017, p. 33). Essa capacitação se baseia em pilares como a liderança em aprendizagem digital, a cidadania digital (que perpassa os conceitos de direitos autorais, consciência global e o uso seguro dos REDs), a capacidade de utilizar e adaptar os REDs a contextos específicos e o domínio do uso de dados de avaliações e desempenhos dos estudantes através das tecnologias digitais.

Este item sugere a capacitação dos profissionais de ensino como palavra-chave para que estejam preparados para atuar na curadoria de REDs. Tal afirmação é igualmente válida quando se trata da preparação para lidar com questões étnico raciais e uma educação antirracista, estar preparado e capacitado a lidar com tais questões, tornará o educador qualificado a selecionar REDs de qualidade para o trabalho em sala respeitando os princípios de uma educação antirracista.

5.2.1.3 O modelo para curadoria de REDs proposto pelo CIEB

Tendo em vista os subtópicos mencionados aqui, o estudo promovido pelo CIEB (2017) apresenta também uma proposta de modelo para a curadoria de REDs para escolas de ensino básico. Tal proposta abarca critérios para análise e quais pessoas estarão envolvidas no processo.

O quadro 10 apresenta os aspectos a serem considerados para avaliar-se a relevância na utilização de um RED:

Quadro 10: Aspectos essenciais no processo de avaliação

Alinhamento ao currículo	Avaliar se o recurso educacional coaduna com as propostas do currículo escolar da instituição.
Qualidade do Conteúdo	Verificar a relevância do RED para promoção da aprendizagem e a acurácia do conteúdo que está sendo trabalhado.

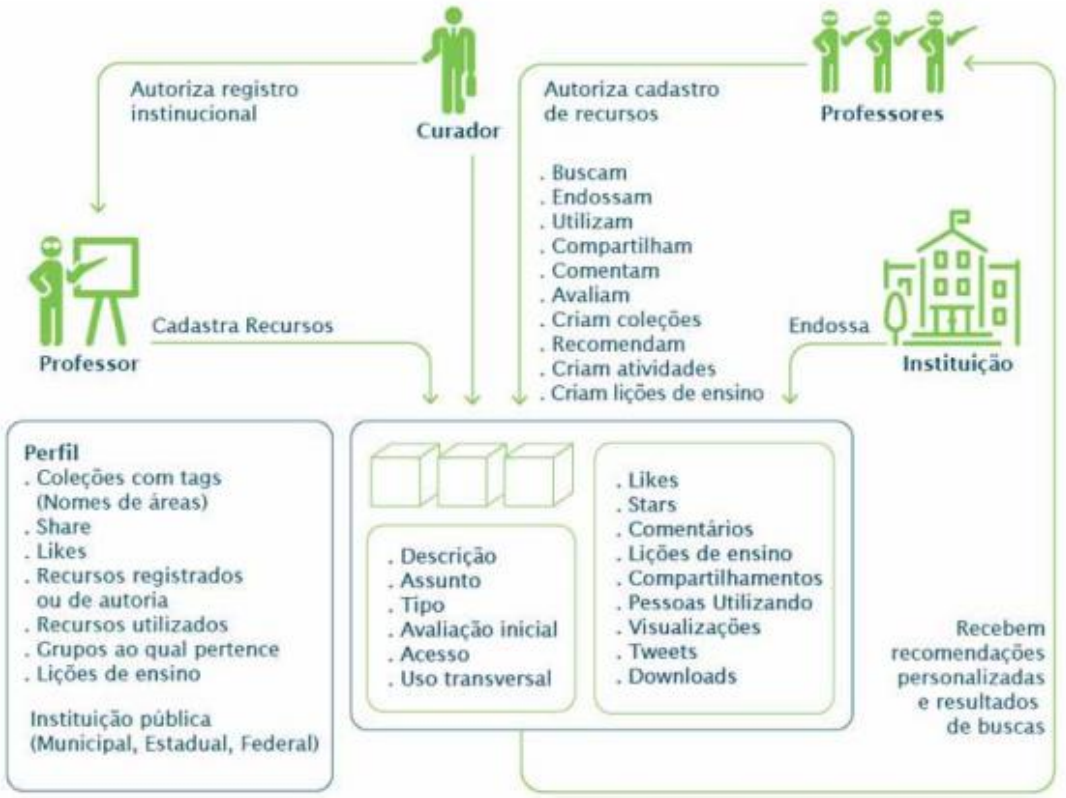
Facilitação da experiência de aprendizagem	Avaliar se o RED apresenta instruções claras, se é fácil de ser utilizado e manuseado por professores e alunas ou alunos.
Reputação do autor ou instituição	A reputação do autor ou Instituição promotora do RED em questão deve ser levada em conta mas não considerada o único critério para seleção de determinado ODA.

Fonte: adaptado de CIEB, 2017, p. 37

Relevância para o currículo, consistência teórica e facilitação da aprendizagem são características notórias no processo de seleção de um RED em detrimento a outros, além disso, é essencial que ele se adeque ao Plano Político Pedagógico da instituição de ensino.

No caso da existência ou criação de uma plataforma oficial da Instituição de Ensino ou Rede, o CIEB propõe um modelo de curadoria, como exposto na figura 13:

Figura 13: Papéis envolvidos na classificação dos RED



Fonte: CIEB, 2017 (p. 38)

O estudo descreve que em escolas públicas pode ser constituído um conselho curador

formado por profissionais da escola, dentre estes, professores e bibliotecários, por exemplo. Mas para que isso aconteça, se torna fundamental a capacitação[27] desses funcionários e a compensação financeira para o exercício desta tarefa. Sendo assim, os REDs podem ser recomendados para análise pelos diversos membros da comunidade escolar: pais, alunos e professores. Utilizando os critérios elicitados anteriormente, o conselho irá recomendar ou não a adoção do RED. Sendo assim, cabe aos professores criar, endossar e recomendar recursos educacionais, e isto não seria diferente em sua própria sala de aulas. Levando em conta os aspectos relacionados à qualidade, usabilidade, veracidade de informações e alinhamento ao currículo, ele ou ela será capaz de selecionar REDs adequados ao contexto de uma educação antirracista.

5.2.2 O que preveem os documentos oficiais

Como visto ainda na revisão de literatura, os documentos oficiais pró antirracismo e educação para as relações étnico-raciais são frutos das lutas do Movimento Negro que custaram anos de manifestações, propostas e negociações. Mas o que dizem esses documentos? O que é previsto por lei como obrigação dos espaços escolares, educadores e educadoras? De que forma é recomendado que se componha o currículo do ensino básico e que atividades são propostas tendo como fim a educação antirracista?

5.2.2.1 Leis, Pareceres e Resolução

O que é de fato determinado por lei para que o combate ao racismo nos bancos escolares de instituições públicas e privadas seja uma realidade? Propõe-se no presente subtópico uma análise da Leis, Pareceres e da Resolução que torna oficiais as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*.

Em 1989, 1 ano após a promulgação da primeira constituição democrática do país, são decretados em forma da lei número 7.716, datada de 5 de janeiro, uma série de artigos que caracterizam como crimes atos discriminatórios incitados por questões de cor ou raça. Centrando na questão educacional, o artigo sexto da referida lei torna crime impedir o ingresso de estudantes por questões de cor ou raça sob pena de reclusão de 3 a 5 anos e se o crime for praticado contra menor de 18 anos, essa pena é agravada em 1/3.

[27] O governo brasileiro já tem atuado no sentido de oferecer meios para capacitação profissional para utilização de REDs, alguns exemplos são a especialização em Mídias na Educação da Universidade Aberta do Brasil, e o Portal Educapes de Recursos Educacionais Abertos, no entanto, se carece de medidas a nível de municípios e estados.

Em janeiro de 2003, início do primeiro governo presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, é promulgada a lei 10.639. Com a finalidade de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – a lei 10.639 acrescenta a este documento importantes determinações para a implementação de uma educação antirracista no ensino básico. De fato, a referida lei torna obrigatório o estudo de história e cultura africanas e das contribuições do povo negro nas mais diversas áreas para a formação do Brasil. Além disso, determina que este conteúdo seja ministrado em todo o currículo escolar, não ficando assim restrito à disciplina de História, por exemplo. Ademais a Lei 10.639 inclui ao calendário escolar o 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

Mais tarde, em março de 2008, ainda sob a mesma presidência da República, a Lei de Diretrizes e bases (9.394/1996) é alterada novamente com a promulgação da Lei 11.645, que acrescenta ao que foi estabelecido pela lei 10.639 uma importante temática e obrigatoriedade de ensino à LDB: a história e cultura indígena e suas contribuições à formação da sociedade brasileira em seus diversos âmbitos. Além disso, reafirma a necessidade de tais conteúdos serem ministrados em todo o currículo, ratificando o compromisso que deve ser assumido por todos os educadores do ensino básico independentemente da disciplina lecionada.

A Lei 12.796, promulgada em abril de 2013, durante o governo da presidenta Dilma Roussef, também altera a LDB incluindo um princípio que se refere à questão racial ao Artigo 3º, que versa sobre os princípios que devem servir de base para o ensino. Deste modo, é inserido o princípio de número XII cuja redação se dá do seguinte modo: "consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 2013, s.p). A modificação do artigo demonstra novamente a preocupação da inclusão de uma agenda racial à educação básica brasileira.

As alterações feitas em forma de leis na LDB são reafirmadas, regulamentadas e mostram seus desdobramentos através dos Pareceres e Resolução emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) relatados a seguir.

Com a finalidade de regulamentar as alterações feitas na LDB pela lei 10.639, o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Destinado a toda a comunidade escolar das instituições de Ensino Básico do país, o Parecer

> procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, **propõe a**

> **divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos** – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, s.p., grifo nosso)

No trecho destacado acima, pode-se verificar o estímulo ao empoderamento e autovalorização de alunos e alunas pertencentes a todos os grupos étnico-raciais que compõem o país, verifica-se, pois, uma proposta multicultural e decolonizadora que não privilegia nenhum grupo étnico para a garantia do sentimento de pertencimento e igualdade de todos os cidadãos.

Ainda na parte introdutória, o parecer também enfatiza a importância da formação do professor para lidar com as questões étnico-raciais em sala, enfatizando a necessidade de se ter professores qualificados em suas áreas de conhecimento mas também "sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas" (BRASIL, 2004, s.p.). Deste modo, o Parecer recomenda que professores e professoras assumam uma perspectiva positiva diante da diversidade étnico-racial, repudiando assim palavras e atos de discriminação e preconceito.

Ao longo do Parecer, se encontram determinações escritas de forma clara e detalhada, justificando o porquê de assim serem e de que maneira devem se estabelecer. As primeiras determinações apresentadas são sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africanas. Mesmo marcando a questão da obrigatoriedade, o documento enfatiza a autonomia dos estabelecimentos de ensino na forma que se dará o desenvolvimento de projetos e programas com essa temática dentro do espaço escolar, engajando diferentes componentes curriculares neste propósito, mas enfatiza, ao mesmo tempo, a responsabilidade destes estabelecimentos em amparar e fiscalizar o cumprimento da determinação, além de garantir que atitudes e comportamentos racistas sejam reprimidos.

Além disso, o documento também salienta como princípios: a necessidade de conscientização acerca da história e política da diversidade, o fortalecimento das identidades e seus direitos e as ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Elenca ainda, para o cumprimento de tais princípios, as responsabilidades inerentes às instituições de educação e redes de ensino, enfatizando que não é um compromisso exclusivamente do professor zelar pelo cumprimento do que estabelecia até então a LDB com as alterações advindas pela lei 10.639.

A Resolução número 1, publicada pelo Conselho Nacional de Educação em junho de 2004, aprova finalmente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações*

Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além de retomar as disposições estabelecidas no Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, a resolução determina em seu Artigo de número 8:

> Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2004, s.p.)

Entende-se assim, a responsabilidade dos sistemas de ensino na divulgação do Parecer e da resolução em questão através da promoção de atividades periódicas junto às redes públicas e privadas.

Já em maio de 2008, dois meses depois da publicação da lei 11.645, é publicado o Parecer CNE / CEB 002 / 2007 com o intuito de esclarecer a abrangência das Diretrizes Curriculares acima descritas, enfatizando que suas determinações e princípios abrangem a Educação Infantil quando elicitam que estas devem ser aplicadas no Ensino Básico e que dele faz parte a Educação Infantil. Além disso, comunica a urgência em de fato tornar concretas as ações estabelecidas nas Diretrizes da Educação Infantil à Superior enfatizando que o processo de construção da democracia só estará concluído quando o acesso às oportunidades, aos direitos e as condições de sobrevivência estiverem igualados eliminando qualquer vestígio de discriminação racial. Deste modo, as Diretrizes Curriculares apresentadas no documento e suas determinações preconizam a urgência da concretização de uma cultura de respeito e construção de igualdade étnico-racial em todos os níveis do ensino básico ao ensino superior.

Após aprofundados os conhecimentos sobre as determinações legais em forma de Leis, Pareceres e Resolução acerca da Educação para as Relações étnico-raciais, sugere-se a seguir a análise e compreensão das principais ideias de uma publicação oficial que explicita de que modo tal tipo de educação deve ser estabelecida nos mais diversos campos do ensino brasileiro.

5.2.2.2 Quanto à análise de uma publicação oficial

Com publicação três anos depois da publicação da Lei 10.639, as *Orientações e Ações para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (MEC, 2006) trazem em suas 262 páginas justificativas históricas e contemporâneas para a importância e necessidade de efetividade deste trabalho nos espaços escolares, visam ainda destacar tópicos que devem fazer parte do currículo de segmentos diversos de ensino e propor ações práticas para que o trabalho com as questões raciais seja real. Para fins deste trabalho, a análise documental proposta se

ateve aos seguintes tópicos desta publicação:

. educação infantil;

. ensino fundamental;

. ensino médio.

Levou-se em conta para fins de análise, deste modo, os conteúdos curriculares recomendados na publicação para os segmentos de ensino citados e os exemplos de ações propostas para que a educação antirracista seja realidade nos bancos escolares das instituições de ensino básico brasileiras.

As orientações para a educação infantil ressaltam como compromissos do educador antirracista:

. manifestar-se contra todas as formas de discriminação;

. mobilizar-se para o cumprimento dos direitos;

. acolher, cuidar e educar crianças não brancas com afeto e respeito.

Quanto ao currículo na educação infantil voltado para as questões étnico-raciais, o documento ressalta a importância do trabalho com questões ligadas à corporeidade, estética e presença no mundo. Deste modo alguns temas possíveis de serem abordados são:

. a importância do afeto;

. a relação com as famílias;

. o respeito à diversidade religiosa;

. a valorização de diferentes culturas;

. a autoestima das crianças e como cada uma é especial;

. a beleza dos cabelos naturais de diferentes texturas;

. a valorização dos referenciais de identidade e diferença.

Deste modo, percebe-se ainda no documento o incentivo ao desenvolvimento de atividades com os seguintes conteúdos:

. diferentes características físicas;

. diferenças entre as cores;

. diferentes tons de cor de pele;

. diferentes texturas de cabelo;

. diferentes formatos de nariz;

. informações e história sobre penteados em diversas culturas;

. informações sobre a melanina, seus benefícios e como esta influencia o tom da pele.

De fato, a temática da corporeidade, da normalização das diferenças, do afeto e da autoestima sobressaem nas orientações pedagógicas direcionadas à educação infantil. Através

das temáticas e conteúdos sugeridos as crianças se tornariam assim mais preparadas a valorizar suas características físicas e normalizar as diversidades.

Quanto às ações propostas para trabalho com este segmento do ensino básico, o documento enfatiza a importância das atividades não serem realizadas de forma isolada ou descontextualizada, afinal, a educação para as relações étnico-raciais, como previsto nas leis anteriormente apresentadas, devem fazer parte do currículo como um todo e não serem apenas parte de momentos específicos. Desta maneira, são propostas ações que envolvam contos, brincadeiras, diversidade, fantasia e imaginação. Sugere-se o trabalho com músicas e canções populares regionais, músicas tradicionais da cultura afro-brasileira e adaptação das canções infantis que apresentam elementos preconceituosos no formato de paródias, por exemplo. É recomendado ainda o fomento às pesquisas e projetos sobre quilombos e a valorização das possibilidades regionais onde se insere a instituição de ensino. Estimula-se também a variação dos tipos físicos representados nos murais (há de se considerar também a importância da representatividade nas atividades impressas e virtuais). Finalmente, atividades sobre o corpo humano devem ser desenvolvidas dos mais diversos modos, utilizando, por exemplo, espelhos, pinturas, roupas, formas de alimentação, penteados, hábitos de higiene e tipos de cabelo.

No que diz respeito ao ensino fundamental, o documento repete inúmeras vezes os seguintes valores:

. valorização da diversidade;

. respeito às diferenças;

. educação das relações étnico-raciais e de gênero.

Além disso, estimula o trabalho com os elementos que fazem parte da cosmovisão africana: ancestralidade, circularidade, solidariedade, integração e coletividade. Deste modo, há de serem desenvolvidos projetos que foquem no reconhecimento dos valores civilizatórios africanos, em questões éticas, políticas, econômicas e sociais.

Os conteúdos sugeridos devem estar ligados à cultura afro-brasileira, mas não apenas através de registros folclóricos e de datas comemorativas. Por isso, o próprio documento preza que a educação antirracista seja baseada em princípios fundantes de matriz africana adaptados à realidade da sociedade brasileira:

. humanidade e alteridade;

. cultura negra e corpo;

. memória, história e saber.

O que se espera no documento com a disseminação de tais princípios na educação é explicitado no quadro 11:

Quadro 11: Princípios para uma educação antirracista

Humanidade e alteridade	Cultura Negra e Corpo	Memória, História e Saber
Retirar o sinônimo estereotipado de escravizado atribuído ao negro.	Acolher visões diferentes.	Selecionar com a participação da comunidade escolar o que pode ser interpretado como um fato histórico.
Discutir e desmentir o conceito de hierarquização de raças.	Aceitar crenças diversas.	Construir uma agenda diversa que encaminhe para a história além do ocidente.
Valorizar as expressões culturais africanas.	Entender o corpo como parte de um conjunto da natureza que agrega animais e outros seres inanimados.	Promover o reconhecimento da igualdade entre a cultura africana, afrodescendente e a cultura branca, ocidental.
		Construir uma matriz educacional que abarque diversas visões de mundo.

Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito ao plano de ação sugerido na publicação aos professores do ensino fundamental, incluem-se: reflexão crítica e contínua sobre o contexto social, apresentação de referenciais positivos para a construção de identidade dos alunos negros, inclusão da história e cultura dos alunos no contexto escolar, utilizando-a como suporte para as ações em sala, valorização do conhecimento prévio dos alunos negros, dos falares populares, trocas de experiências com Movimentos Negros, desconstrução de estereótipos, valorização da diversidade, aniquilação de preconceitos. Para a concretização deste plano estimula-se a utilização de filmes que abordem as temáticas, a introdução de bonecos negros nas brinquedotecas, a implementação de jogos que valorizam a cultura negra e a decoração dos ambientes de forma multiétnica.

O conteúdo acima deve ser abordado de forma inter e multidisciplinar, não considerando assim a questão racial como uma questão exótica, estabelecendo diálogo entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola. Assim, o tema estará presente e disseminado em todas as propostas de trabalho.

Quanto ao conteúdo a ser trabalhado no currículo do ensino fundamental, o documento sugere que o professor aborde:

. o reconhecimento e a valorização das contribuições do povo negro (sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores);

. situações de diversidade étnico racial na vida cotidiana;

. memória local, nacional e ancestral;

. contribuições de todos os povos que compõem a sociedade;

. combate a posturas etnocêntricas;

. história e cultura do povo negro;

. compreensão da relação da condição de vida dos povos oprimidos na atualidade e a opressão que sofreram no passado gerando o racismo presente até hoje.

Quanto à postura recomendada aos profissionais de educação são elencados os seguintes compromissos:

. recusar a utilização de material didático contendo imagens estereotipadas e preconceituosas do negro;

. banir do ambiente escolar textos, referências, decorações, desenhos e imagens estereotipadas de segmentos étnico-raciais oprimidos;

. disponibilizar recursos didáticos adequados (livros e brinquedos que contemplem dimensões multiculturais).

As atividades recomendadas na publicação para o ensino fundamental contemplam os temas:

. famílias pelo mundo: tema que pode ser trabalhado com a utilização de gráficos com as semelhanças e diferenças nas famílias e comunidades ao longo do globo;

. relações e cuidados com o corpo;

. formas de comunicação: através do ressalte das influências africanas na língua portuguesa, por exemplo, ou da literatura africana através do que ficou conhecido como oralitura.

. significados de nomes;

. matemática e arte;

. provérbios africanos;

. conceitos geométricos provenientes de símbolos da arte yorubá;

. mitos africanos.

As propostas de atividades englobam música, literatura, reprodução de desenhos, uso de charges com as temáticas de discriminação e racismo, debates acerca da representação dos negros em novelas e sobre a validade das ações afirmativas.

Finalmente, as orientações para o ensino médio incentivam a valorização do cotidiano dos jovens, suas perspectivas de vida, seus anseios e suas escolhas. A publicação sugere também o trabalho com a diversidade através da utilização dos seguintes materiais, espaços e temáticas:

. quadrinhos;

. poesias;

. movimentos culturais populares;

. estilos musicais como pop, rock, reggae, hip-hop, funk e música afro.

. comunidades de terreiros;

. folia de reis;

. batuques;

. maracatu;

. tambor de crioula.

A publicação incentiva ainda a desconstrução do mito de democracia racial, a conscientização da necessidade de construção da equidade étnico-racial, a valorização da diversidade e a discussão sobre as relações de poder. Vale dizer também, que o documento sustenta uma visão de currículo que equilibra os atos de ensinar e aprender, valorizando o saber escolar e o saber extra-escolar, as situações do dia-a-dia que ressaltam os preconceitos sofridos pela população negra e que priorizem a igualdade direitos.

Quanto às propostas de trabalho, recomenda-se o trabalho por projetos dando voz e vez a cada um dos estudantes e oportunidade de expressarem suas visões de mundo e de se relacionar com seus pares.

> Ao trabalhar por projetos visando a apresentar e valorizar a participação da população negra na história e cultura brasileiras, também podem ser focalizados os recursos e materiais didáticos, a ambientação da sala de aula, os espaços de troca e de solidariedade entre docentes e discentes, o tratamento interpessoal, bem como o tratamento das informações que circulam dentro e fora da comunidade, além das diversas formas de registro, acompanhamento e avaliação de atividades. (MEC, 2006, p. 95).

Frisa-se no documento que a implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana avançará se o currículo estiver relacionado à vivência dos aprendizes e aos valores da comunidade em que está inserido. Por esta razão, as propostas de atividades feitas na publicação abarcam:

. apresentação de textos que circulam fora dos espaços escolares como fanzines, letras de música, vídeos e revistas produzidas para o público jovem;

. estímulo à leitura crítica de obras clássicas que tratam da questão racial e de autores negros brasileiros contemporâneos;

. destaque à influência africana na língua portuguesa;

.desenvolvimento de projetos que trabalhem a cultura, dança, musicalidade, ritmo e adereços de matriz africana;

As atividades sugeridas devem envolver as mais diversas disciplinas do conhecimento, transformando o tema em um interesse comum disseminado no currículo.

É importante frisar que a publicação em si não determina de que modo o professor deve agir, mas recomenda, sugere ações que possam auxiliá-lo em seu plano de ação para uma educação antirracista de fato. Ela visa assim a inclusão da perspectiva étnico racial sobre todo o âmbito da educação formal, indicando formas de promoção da equidade, de valorização das diversas culturas que compuseram o Brasil em sua formação, autonomia e empoderamento dos estudantes negros e pertencentes a outras minorias e, principalmente, estimulando a visão crítica da estrutura de racismo existente na sociedade, de obras já produzidas, e lutando contra toda e qualquer forma de preconceito.

5.3 Proposta de um modelo de curadoria de REDs para uma educação antirracista

Como relatado ainda no início desse estudo, o objetivo geral da pesquisa desenvolvida foi a determinação de parâmetros para que REDs possam ser usados com segurança em todos os segmentos do ensino básico tendo em vista a implementação de uma educação antirracista. Sendo assim, o desenvolvimento da proposta de modelo de curadoria de REDs para uma educação antirracista que seguir-se-á baseou-se na experiência de modelo proposto pelo CIEB (2017) que prima a importância dos seguintes aspectos para aprovação de um RED: alinhamento com o currículo, qualidade do conteúdo, facilitação da experiência de aprendizagem e reputação do autor ou instituição. No entanto, cada aspecto foi alinhando às orientações para uma educação antirracista previstas na fundamentação teórica e nos documentos e publicação oficiais analisados e discutidos ao longo desta dissertação.

O modelo aqui sugerido faz a releitura dos aspectos propostos pelo CIEB (2017) da seguinte maneira:

1. Alinhamento ao currículo:

   . atividades que promovam e estimulem a equidade, a valorização de culturas diversas, não se baseando assim em uma perspectiva colonial, eurocentrada, mas em produções compostas de pontos de vista diversos e das mais diferentes culturas que formaram o país.

   . materiais promotores de autonomia e de empoderamento dos estudantes negros, indígenas e pertencentes a outros grupos minoritários;

   . recursos que visem o letramento racial crítico dos estudantes e identificação do racismo estrutural presente na sociedade até os dias atuais;

. objetos educacionais que atentem para a estrutura de racismo existente na sociedade, na literatura e nos fatos cotidianos.

2. Qualidade do conteúdo:

   . materiais que não contenham imagens ou textos estereotipados sobre os negros ou outras minorias.

   . recursos que contenham imagens que expressem a diversidade de culturas e raças da qual o brasil é composto;

   . objetos desprovidos de linguajar racista ou estereotipado, que não utilizem vocábulos, imagens, símbolos e demais termos que induzam a uma visão negativa do negro e da sua história;

   . conteúdos que tragam elementos da cultura africana e afro-brasileira;

   . recursos que deem voz e vez a textos produzidos fora do meio acadêmico, condizentes à realidade e universo dos estudantes.

3. Facilitação da experiência de aprendizagem:

   . recursos educacionais que se utilizem de linguajar claro e que se acomode à realidade do público a que se destina;

   . material que possa ser utilizado ou adaptado para contextos diversos sem trazer consigo qualquer forma de preconceito seja através das imagens, temáticas ou vocabulário;

   . tarefas não desconexas à realidade dos educandos, que os façam sentir-se confortáveis e aptos a desenvolvê-las.

4. Reputação do autor ou da Instituição:

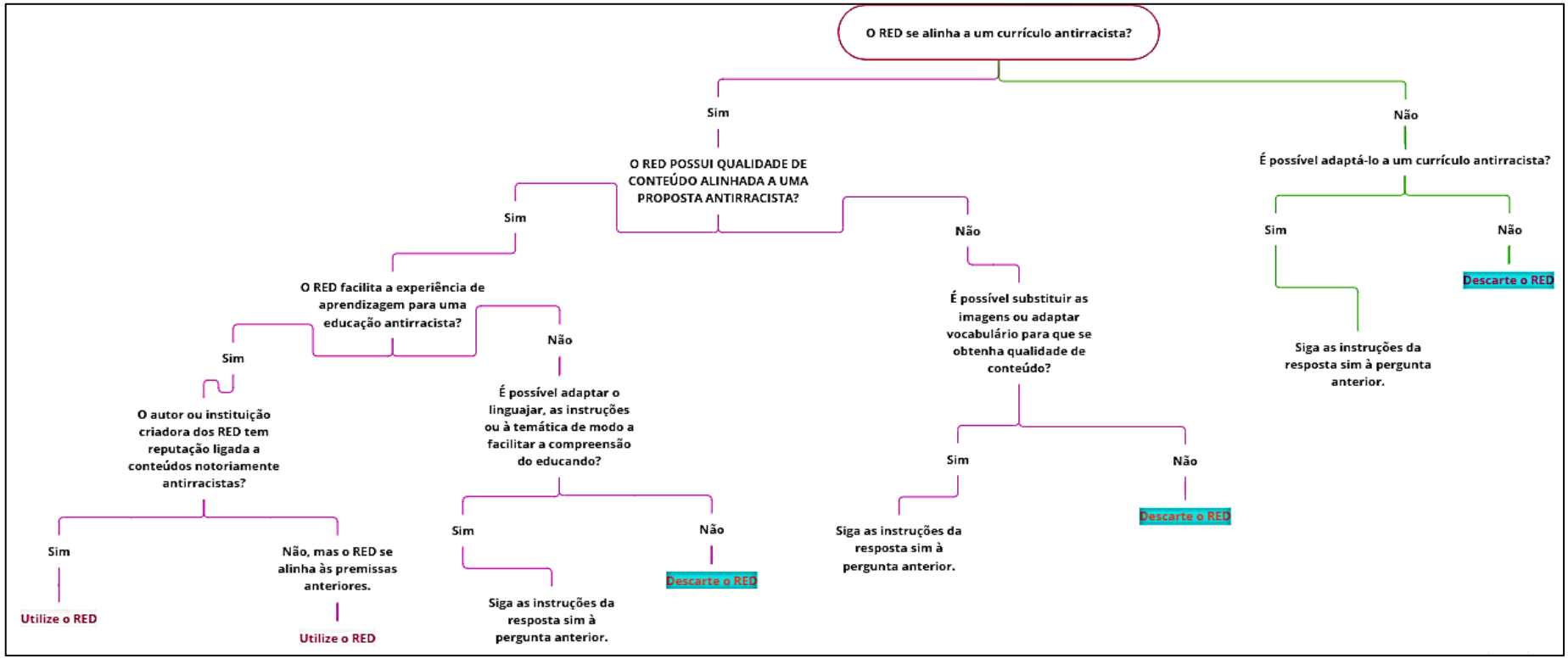
   . valorização de outras vozes através de materiais produzidos por autores negros ou que apresentem obras de autores negros indo contra o epistemicídio vigente;

   . recursos elaborados por instituições conhecidas pela luta contra o racismo e pelo estímulo a uma educação antirracista;

   . vídeos e outros materiais produzidos pelo Movimento Negro e seus integrantes.

Deste modo, tendo como base as premissas de curadoria destacadas pelo CIEB (2017) e descritas acima sob uma visão antirracista fundamentada nas análises feitas ao longo do trabalho, propôs-se, finalmente, o mapa mental descrito na figura 14 como método de curadoria de REDs que visem a implementação de uma educação antirracista:

Figura 14: Mapa mental para a curadoria de REDs sob uma perspectiva antirracista



Fonte: elaborada pela autora

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vinte anos depois da primeira iniciativa governamental de impacto para combater o racismo nas escolas (Lei 10.639), muito ainda precisa ser feito e estudos postos em prática para que a educação antirracista seja uma realidade. Desde pequenos e pequenas, negros, negras e crianças de outras raças não brancas conhecem a triste face estrutural do racismo. No Rio de Janeiro não poderia ser diferente, e apesar de, nos últimos anos, esforços municipais e estadual se fazerem evidentes para que as modificações feitas na LDB pelas leis 10.639 e 11.645 sejam postas em prática, muito ainda precisa ser feito para que educação antirracista e o trabalho com questões étnico-raciais sejam de fato uma realidade cotidiana nas instituições de ensino das redes públicas do estado como demonstrado na interpretação das respostas aos questionários respondidos por professores destas instituições que indica que estes mesmos professores carecem de estudos, participação em formações continuadas e ampliação de conhecimento sobre esta temática.

O estudo aqui apresentado nada mais foi que um desejo materializado em identificar meios possíveis para facilitar o trabalho de professores e professoras que buscam cumprir o que é determinado pelas leis e tornar real a educação antirracista em suas salas de aula, tarefa árdua para profissionais que lidam com uma carga horária intensa de trabalho e pouco tempo para planejamento das atividades a serem utilizadas nas aulas. Sendo assim, os REDs, quando utilizados sob uma perspectiva antirracista, aparecem como uma possibilidade de ajudar educadores e educadoras nesta missão. Neste sentido, a análise dos dados coletados através da revisão de literatura, questionário e análise documental foram essenciais para a adaptação de um modelo de curadoria de REDs para ajudar professores e professoras do ensino básico a identificar se existe a possibilidade de utilização ou adaptação de REDs em sua prática profissional tendo como objetivo maior uma educação, de fato, antirracista.

Constatou-se ao longo desta dissertação que a educação antirracista é uma determinação legal e um compromisso que deve ser assumido por toda a sociedade e comunidade escolar como resposta ao racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Porém, apesar das leis e pareceres legais, a implementação do trabalho com questões étnico-raciais e cultura africana e indígena ainda está em sua fase inicial nas escolas públicas de ensino básico do país, vide a criação recente de secretarias em municípios e no Estado do Rio de Janeiro para promover formações continuadas e materiais que possibilitem tal trabalho.

Ademais, verificou-se que há uma oferta variada de Recursos Educacionais Digitais pagos e, sobretudo, gratuitos, que podem ser utilizados como material pedagógico para

diversificar as aulas e o currículo como um todo. Notou-se ainda que apesar dos entraves encontrados no espaço escolar das redes públicas de ensino, como a falta de equipamentos digitais ou conexão com a internet não impedem professores e professoras de adotarem REDs em suas aulas, mesmo que fiquem restritos majoritariamente à utilização de objetos educacionais específicos como folhas de atividades e vídeos.

No entanto, percebeu-se que quando se trata do espaço escolar, vários cuidados devem ser tomados antes da adoção deste tipo de material, afinal não existe até então fiscalização oficial ou regulação de REDs. Os professores são os que em última instância, selecionam e adaptam os REDs que serão utilizados em suas aulas, justificando assim a importância do processo de curadoria dos REDs a serem adotados, especialmente quando a intenção é implementar uma proposta antirracista. Em outras palavras, existem muitos recursos à disposição, mas que ainda podem conter traços racistas, eurocêntricos ou que expressem pouca ou nenhuma diversidade racial e cultural como mostraram os trabalhos correlatos aqui apresentados.

É necessário, deste modo, que o professor ou professora, curador ou curadora do material pedagógico que será utilizado em suas aulas, tenha um olhar atento a premissas antirracistas para que possa garantir a qualidade e usabilidade dos REDs que leva para sua sala, seja adaptando este material para que atenda esses parâmetros, descartando-os ou, em última análise, trabalhando-os mesmo com traços inadequados para que seja feita uma leitura racial crítica com a ajuda dos educandos e educandas.

Tendo como base o método de curadoria de REDs aqui proposto, confeccionou-se ainda um produto educacional, um repositório digital em formato de e-book contendo links e sinopses de atividades, sugestões de leitura e formações com o objetivo de auxiliar educadores e educadoras que já fazem ou desejam fazer da educação antirracista uma realidade em suas salas.

Espera-se que em trabalhos futuros as questões indígenas sejam também exploradas com maior profundidade e que os frutos da utilização de REDs sob uma perspectiva antirracista nas escolas de ensino público básico possam ser analisados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acree, L.; Fox, C. **State Digital Learning Exemplars High-lights from states leading change through policies and funding**. 2015. Disponível em: State Digital Learning Exemplars: Highlights from states leading change through policies and funding - EducationNC (ednc.org). Acesso em: 26 fev. 2023.

AFONSO, M. d. C. L.; EIRÃO, T. G.; MELLO, J. H. M.; ASSUNÇAÕ, J. d. S.; LEITE, S. V. **Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)**: tratamento da informação em um banco internacional digital. Perspectivas em Ciência da Informação, v.16, n.3, p.148-158, jul./set. 2011. Disponível em: SciELO - Brasil - Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE): tratamento da informação em um repositório educacional digital Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE): tratamento da informação em um repositório educacional digital. Acesso em: 26 fev. 2023.

AGUIAR, Eliane V. B; Maria L. P. FLÔRES. **Objetos de Aprendizagem**: Conceitos Básicos. In: TAROUCO, Liane M. R.; ÁVILA, Bárbara G.; SANTOS, Edson F. d.; BEZ, Marta R.; COSTA, Valéria (Orgs.). Objetos de Aprendizagem: Teoria e Prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p.12 – p.28

ALMEIDA, Andreza de Souza. **A neuroeducação**: uma reflexão sobre eventual contribuição dos jogos educativos digitais no contexto escola. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ANTONIO JUNIOR, Wagner; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Objetos de Aprendizagem Virtuais**: material didático para a educação básica. 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1 Acesso em: 18 jan. 2023.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude** / Cida Bento. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRAGA, Janira. Núcleo de Educação da Cultura Antirracista anuncia ações. **Prefeitura de Macaé.** Macaé, 06 out. 2022. Central de Notícias. Disponível em: https://macae.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/nucleo-de-educacao-da-cultura-antirracista-anuncia-acoes. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF: MEC, 2003.

____. **Lei Federal 11.645, de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. DF: MEC, 2008.

_____. **Lei Federal 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 26 out. 2022.

___. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. O Conhecimento em Língua Estrangeira Moderna. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

___. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

___. Ministério da Educação e do Desporto. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 522, de 9 de abril de 1997.** Autoriza a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Brasília, DF: MEC, 11 abr. 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

___. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2005.

____. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.

___. Sala das sessões do Governo Provisorio. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890.** Regularisa o serviço da introducção e localisação de immigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Coleção Leis do Brasil, fascículo VI, v. 1, p. 1424, 1890. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html

___. Secretaria d'Estado dos Negocios do Imperio. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1950.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Atos Legislativos.: Livro 1º, Chancelaria do Império, p. 57, 2 out. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

_____. **Parecer CNE/CEB nº2 /2007 de 31 de janeiro de 2007**. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Senado Federal, 2007.

_____. **Parecer CNE/CP nº3 /2004 de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. **Resolução CNE/CP nº01 /2004 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL DE FATO. “Minha Cor Tem Valor”: Prefeitura de Niterói (RJ) vai premiar escolas por ações antirracistas. **Brasil de Fato**. Rio de Janeiro: 26 de Maio de 2022. Educação Básica. Disponível em: https://www.brasildefatorj.com.br/2022/05/26/minha-cor-tem-valor-prefeitura-de-niteroi-rj-vai-premiar-escolas-por-acoes-antirracistas. Acesso em: 30 dez. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado em educação. Universidade de São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001-2021.

___. **Apresentação**. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias: Coleção Educação Para Todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Modelos de curadoria de Recursos Educacionais Digitais**. São Paulo: CIEB, Ago. 2017.

___. **Relatório Guia Edutec - Diagnóstico do Nível de Adoção de Tecnologia nas Escolas Públicas Brasileiras em 2022**. São Paulo: CIEB, 2022. E-book em pdf.

___. **Os 20 Grupos de Recursos Educacionais Digitais**, (s.d.). Disponível em: https://toolkit.plataformaedutec.com.br/files/apresentacao-grupos-toolkit.pdf Acesso em: 26 fev. 2023.

COLLIS, B; STRIJKER, A. Technology and Human Issues in Reusing Learning Objects. **Journal of Interactive Media in Education** JIME. Special Issue on the Educational Semantic Web, 2004(1). Disponível em: Technology and Human Issues in Reusing Learning Objects - Journal of Interactive Media in Education (open.ac.uk) Último acesso: 26 fev. 2023.

Coutinho, Isa. J., & Alves, Lynn. R. G. (2016). **Avaliação de jogos digitais com finalidade educativa: contribuição aos professores.** *HIPERTEXTUS, Revista Digital 15* pp.1-22. http://www.hipertextus.net/volume15/vol15artigo11.pdf
» http://www.hipertextus.net/volume15/vol15artigo11.pdf

DIONISIO DA SILVA, T. Ausências E Presenças Da População Negra No Material Didático De Geografia Para A Educação De Jovens E Adultos Da Seeduc/Rj: negligências, estigmas e estereótipos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 10, n. 20, p. 174–201, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i20.768. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/768. Acesso em: 31 out. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: SENAC, 2004.

___. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

___. Um “templo de luz”!: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.

Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

FABRE, M.-C. J.; TAMUSIUNAS, F.; TAROUCO, L. M. R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2003. DOI: 10.22456/1679-1916.13628. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628. Acesso em: 26 fev. 2023.

FERREIRA, A. de J., Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, *[S. l.]*, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.408. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408. Acesso em: 3 dez. 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. O Racismo Cordial No Livro Didático De Língua Inglesa Aprovado Pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 177-202, fev. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/182. Acesso em: 28 out. 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Entrevista Aparecida de Jesus Ferreira. Letramento Racial Crítico: Falta representatividade Negra em Materiais Didáticos e na Mídia. **Uniletras**. Ponta Grossa, v.41, n.1, p.123-127. Jan./Jun. 2019. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras Acesso em: 26 fev. 2023

FERREIRA, Susana Aparecida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre materiais didáticos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 115-136, 2013.

FRANÇA, Alex Santana. Ensino de língua portuguesa, Lei 11.645/08 e novas tecnologias da informação e comunicação: uma proposta pedagógica antirracista para o ensino on-line. **LínguaTec**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v.5, n.2, p.117-132, dez./2005. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4255. Acesso em: 4 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GAMA, Tatiana. Educação cria Núcleo de Estudos Étnico-Raciais. **Prefeitura de Macaé,** Macaé, 20 out. 2022. Central de Notícias. Disponível em: https://macae.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/educacao-cria-nucleo-de-estudos-tnico-raciais Acesso em: 02 jan. 2023.

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools**: theory, policy, practice. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005. Acesso em: 29 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSFOGUEL, Ramón (org). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. [S.l.]: Grupo Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis:Vozes, 2017-2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Alice de Miranda, SILVA, Roseane Santana da, ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação antirracista: reflexões sobre preconceito e discriminação racial na educação infantil. **Opará**: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 9, n.14, e 142005, 2021.

LOPES, Véra Neusa. **Racismo, Preconceito e Discriminação**. In: MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUES, Bruna Ramalho; SARTOR, M. D. L. D. L. Racismo por meio virtual ou impresso: uma análise da apostila utilizada na rede pública de educação de minas gerais durante a pandemia de covid-19. **Humanidades e Inovação**. Palmas: v. 8, n. 63, p. 237-253, dez./2005. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4371. Acesso em: 31 out. 2022.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Apresentação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NESBIT, J. C.; BELFER, K.; LEACOCK, T. **Learning object review instrument (LORI)**. Disponível em: https://www.academia.edu/7927907/LearningObjectReviewInstrumentLORI_ Acesso em: 26 fev. 2023.

PAIVA, Gustavo. **O racismo estrutural na escola e a importância de uma educação antirracista**. Portal Cenpec, 2020. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/o-racismo-estrutural-na-escola-e-a-importancia-de-uma-educacao-antirracista . Acesso em: 20 jan. 2023.

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna M. G. N. Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. Revista **D.E.L.T.A.** Número/Vol. 37.2, p.1-29, 2021. Disponível em: DELTA_202149228_REGINA.indd (scielo.br). Acesso em: 20 jan. 2023.

POSTMAN, N. **The surrender of culture to technology**. Palestra realizada no College of DuPage, 11 mar. 1997. Disponível em: . https://youtu.be/hlrv7DIHllE. Acesso em: 24 set. 2021

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria; BUSNELLO, Saul José. **Manual prático de metodologia da pesquisa**: artigo, resenha, monografia, dissertação e tese. Blumenau: Acadêmica, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.135 p.

ROUSE, J. **Power/knowledge**. In: GUTTING, G. (Org.). Cambridge companion to Foucault. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SEEDUC promove webinário antirracista na próxima terça (13). **Secretaria de Educação / Governo do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 08 abr. 2021. Notícias. Disponível em: https://www.seeduc.rj.gov.br/not%C3%ADcias Acesso em: 02 jan. 2023.

SELWYN, N. **Educação e Tecnologia**: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (Orgs.). Educação e tecnologia: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

SILVA, Florisbete De Jesus .; CAMPOS, Leonardo Lacerda . A significação do negro em materiais didáticos: uma análise semântica de atividades relacionadas ao Dia Nacional da Consciência Negra. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–19, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19492.010. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19492. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, G. C. D. et al. Educação Antirracista: vivências e uso de tecnologias. **Revista Tecnologias na Educação**, Rio de Janeiro, Número/Vol.34 – Edição Temática XVI – II Simpósio Internacional das Licenciaturas da Universidade Veiga de Almeida, dez./2020. Disponível em: https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/Art8-Ano-12-vol34-Dezembro-2020.pdf. Acesso em: 4 out. 2022.

SILVA, L. V. da. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários** - REU, Sorocaba, SP, v. 46, n. 1, p. 143–159, 2020. DOI: 10.22484/2177-5788.2020v46n1p143-159. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3955. Acesso em: 5 jan. 2023.

SOARES, Dandara de Carvalho. **As relações étnico-raciais e as TIC na educação física escolar**: possibilidades para o ensino médio a partir do currículo do estado de São Paulo. Orientadora: Fernanda Moreto Impolcetto. 163p. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Instituto de Biociências, UNESP, São Paulo, 2017.

TAROUCO, Liane M. R. **Objetos de aprendizagem e a EAD**. In: Litto, F. M.; Formiga, M. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. 2ª ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012. p. 83-92.

VIEIRA, F. G. D. Ensino de Marketing por meio de entrevista semi-estruturada. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v.17, n.195, ago./2017. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34940. Acesso em: 24 set. 2021.

UNESCO. **Recursos Educacionais Abertos**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/digitaltransformation-and-innovation/ict-in-education/open-educational-resources/. Acesso em: 31 out. 2022.

ZACARIOTTI, M. E. C.; SOUSA, J. L. dos S. Tecnologias digitais de informação e comunicação como recurso de mediação pedagógica. **Revista Observatório** , [S. l.], v. 5, n. 4, p. 613–633, 2019. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2017v5n4p613. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4674. Acesso em: 26 fev. 2023.

APÊNDICE
ROTEIRO DE PERGUNTAS – QUESTIONÁRIO

Sobre o/a profissional e seu cotidiano em sala de aula.
1. Como você se autodeclara?
Branco
Preto
Pardo
Indígena
Outros

2. Em quais anos de escolaridade você atua?
Fundamental 1
Fundamental 2
Educação Infantil
Ensino Médio

3. Qual disciplina você leciona?
Língua Portuguesa
Matemática
Geografia
História
Inglês
Ciências
Espanhol
Educação Física
Artes

4. Há quanto tempo você atua como professor?
Entre 1 e 5 anos
Entre 6 e 10 anos
Há mais de 10 anos
Há mais de 20 anos

5. Em qual rede de ensino você atua?
Rede Municipal
Rede Estadual
Rede Municipal e Estadual
Rede Municipal e Privada
Rede Estadual e Privada
Rede Municipal, Estadual e Privada

6. Em quais turnos você está em sala de aula?
Manhã
Tarde
Manhã e tarde
Manhã, tarde e noite
Noite
7. Você trabalha quantos dias por semana na escola?
5 dias

6 dias
4 dias
3 dias
2 dias

8. Quanto tempo em média por semana você dispõe para planejamento de atividades para as suas aulas?
Não consigo planejar.
Entre 1 e 5 horas.
Entre 5 e 10 horas.
Mais de 10 horas por semana.

9. Você utiliza materiais e atividades retirados da internet nas suas aulas?
Frequentemente
Às vezes
Raramente
Nunca

10. Em geral, ao aplicar atividades retiradas da internet, você faz adaptações ao texto da atividade?
Frequentemente
Às vezes
Raramente
Nunca

11. De qual site ou rede social você costuma retirar material para o trabalho em sala de aula? Em geral, ao aplicar atividades / materiais retirados da internet, você modifica as imagens?

12. Que tipo de material de fontes digitais você costuma utilizar nas suas aulas?
Vídeos
Jogos
Folhas de Exercícios
Ilustrações para colorir
Outros
Não utilizo recursos digitais

13. Em geral, ao aplicar material/atividades retirados da internet, você modifica as imagens?
Frequentemente
Às vezes
Raramente
Nunca

14. Você poderia falar um pouco sobre os materiais didáticos que utiliza em suas aulas além de recursos digitais (livros, folhinhas, materiais para atividades lúdicas, livros paradidáticos)?

Sobre o trabalho com questões raciais:

15. Você já ouviu falar sobre educação antirracista?
Sim
Não

16. Como você definiria um ensino antirracista?

17. Você se considera um educador antirracista?
Sim
Não
Não sei informar

18. Você já ouviu falar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais?
Sim e já li.
Sim, mas nunca li.
Não

19. Você já ouviu falar das leis que tornam obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena?
Sim
Não

20. Você aborda questões étnico-raciais em seus materiais didáticos?
Sim
Não

21. O que você considera fundamental para que um educador seja considerado antirracista?

22. No tocante a questões étnico raciais e ensino da história e cultura africana e indígena, você considera que é possível adaptar tais temas a sua disciplina de ensino?
Sim
Não
Talvez
Sim, mas não sei como fazer.

23. Você se considera apto a lidar com questões raciais em suas aulas?
Sim
Não

24. Você já participou de alguma formação para o trabalho com questões de cultura africana e indígena?
Sim
Não

Afirmações:
25. É de extrema importância que haja representatividade no material didático que uso em minhas aulas.
Concordo totalmente.
Concordo.
Concordo parcialmente.
Discordo.
Discordo totalmente.

26. Em minhas aulas, abordo questões étnico raciais não apenas em datas importantes para

negros e indígenas mas também ao longo do ano letivo.
Concordo totalmente.
Concordo.
Concordo parcialmente.
Discordo.
Discordo totalmente.

27. Acho fácil encontrar atividades didáticas com ilustrações que expressem diversidade racial.
Concordo totalmente.
Concordo.
Concordo parcialmente.
Discordo.
Discordo totalmente.

28. Acredito ser de extrema importância formações para uma educação antirracista e trabalho com questões étnico-raciais.
Concordo totalmente.
Concordo.
Concordo parcialmente.
Discordo.
Discordo totalmente.

29. Seria de grande utilidade um repositório de atividades e formações para uma educação antirracista e/ou que lide com questões étnico-raciais.
Concordo totalmente.
Concordo.
Concordo parcialmente.
Discordo.
Discordo totalmente.